

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Na nuvem d@s nativ@s
digitais: navegando por usos e
efeitos de práticas juvenis em
redes sociais *online***

Ricardo Daniel Gonçalves Soares

M

2020



Na nuvem d@s nativ@s digitais:
navegando por usos e efeitos de práticas
juvenis em redes sociais *online*

Ricardo Daniel Gonçalves Soares

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pelo licenciado Ricardo Daniel Gonçalves Soares para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Carla Malafaia e coorientação científica do Professor Doutor Pedro Ferreira

junho, 2020

RESUMO

As redes sociais *online* surgem, atualmente, como plataformas privilegiadas pelos/as jovens, configurando-se como espaços digitais de sociabilidade e (novos) meios de participação cívica e política. Contudo, a investigação é clara ao demonstrar que a população juvenil apresenta lacunas a nível de competências e recursos para usufruir plenamente das oportunidades *online*.

Com efeito, esta investigação tem como objetivo mapear diferentes usos de redes sociais *online* por parte de jovens estudantes com distintos perfis e, subsequentemente, compreender e explorar o modo como estas práticas *online* influenciam e se relacionam com as suas atitudes e comportamentos cívicos e políticos e os seus níveis de literacias digitais e *mediáticas*.

A componente empírica do estudo recorre a uma metodologia sequencial mista, contemplando, na primeira parte quantitativa, a administração de inquéritos por questionário a 392 jovens estudantes de uma escola pública da região litoral norte de Portugal e, na subsequente parte qualitativa, a realização de quatro grupos de discussão focalizada, envolvendo 22 dos/as jovens inquiridos/as.

Os principais resultados dão conta da forma como as redes sociais *online* são plataformas multifuncionais, preponderantes nos quotidianos juvenis. Efetivamente, para além de distintos perfis de utilização, é possível observar que se constituem, cumulativamente, como uma plataforma de comunicação, entretenimento e de participação cívica e política. Adicionalmente, esta investigação reforça a perspetiva de como as redes sociais *online* reconfiguram o espetro das possibilidades de engajamento juvenil. De facto, estas plataformas são um novo espaço de ação, partilha e intervenção para a mudança social, capaz de mobilizar a população juvenil. Não obstante, as redes sociais *online* parecem comportar riscos, nomeadamente na tradução de certos comportamentos em *slacktivism* e serem espaços permeáveis a movimentos antidemocráticos, com intolerância ao dissenso. Finalmente, este estudo contribui para problematizar asserções sobre a plenitude das competências de todos/as nativos/as digitais. Se é verdade que os dados sugerem que os/as jovens apresentam perceções elevadas de competências digitais cognitivas e críticas, também é verdade que os seus discursos notam que em alguns casos essas poderão fazer parte de uma ilusão de que os/as jovens possuem o *know-how* necessário para navegar plenamente na esfera *online*.

Em suma, espera-se que este estudo possa constituir um convite, não só ao *like*, mas à partilha e ao comentário, permitindo continuar a debater, problematizar e analisar estas questões.

ABSTRACT

Online social networks currently appear as privileged platforms for young people, configuring themselves as digital spaces for socializing and (new) forms of civic and political participation. However, the research is clear to demonstrate the existence of gaps on the skills and resources young people would need to take full advantage of online opportunities.

Thus, this research aims at mapping different uses of online social networks by young students with different profiles and, subsequently, understanding and exploring how these online experiences influence and relate to their civic and political attitudes and behaviours and their levels of 'digital and media literacies'.

The empirical study uses a sequential mixed-methods approach involving, in a quantitative part, the administration of surveys to 392 young students from a public school in the litoral north region of Portugal and, a subsequent qualitative part, the realization of four focus group discussions, involving 22 of young people surveyed.

Overall, the main results show that online social networks are multifunctional platforms which are preponderant in the youth daily lives. In fact, in addition to different usage profiles, it is possible to observe that they constitute, cumulatively, a platform for communication, entertainment and civic and political participation. Also, this research reinforces the perspective of how online social networks reconfigure the spectrum of possibilities for youth political engagement. In fact, these platforms constitute a new space for action, sharing and intervention for social change, capable of mobilizing the young population. Nevertheless, online social networks seem to also carry risks, namely in the ways certain behaviours can become translated as slacktivism and in its permeability to anti-democratic movements intolerant to dissent. Finally, this study contributes to problematize assertions about the digital competence of all digital natives. If it is true that the data suggests that young people perceive themselves as having high levels of cognitive and critical skills, it is also true that their discourses note that in some cases that perception might be part of an illusion that they have the necessary know-how to fully navigate on the online sphere.

In sum, it is hoped that this research may constitute an invitation, not only to like, but also to share and to comment, allowing the debate to continue, as we discuss and analyze these issues.

RÉSUMÉ

Les réseaux sociaux en ligne apparaissent actuellement comme des plateformes privilégiées pour les jeunes, se configurant comme des espaces numériques de socialisation et de (nouvelles) formes de participation civique et politique. Cependant, la recherche est claire pour démontrer l'existence de lacunes sur les compétences et les ressources dont les jeunes auraient besoin pour profiter pleinement des opportunités en ligne.

Ainsi, cette recherche vise à cartographier les différentes utilisations des réseaux sociaux en ligne par jeunes étudiants avec des profils différents et, par la suite, à comprendre et à explorer comment ces expériences en ligne influencent et se rapportent à leurs attitudes et comportements civiques et politiques et à leurs niveaux 'd'alphabétisation numérique et médiatique'.

L'étude empirique utilise une approche séquentielle de méthodes mixtes impliquant, dans une partie quantitative, l'administration de enquêtes à 392 jeunes élèves d'une école publique dans la région nord-littorale du Portugal et, dans une partie qualitative ultérieure, la réalisation de quatre discussions de groupe impliquant 22 jeunes.

Globalement, les principaux résultats montrent que les réseaux sociaux en ligne sont des plateformes multifonctionnelles, prépondérantes dans la vie quotidienne des jeunes. En effet, outre les différents profils d'utilisation, il est possible de constater qu'ils constituent, cumulativement, une plateforme de communication, de divertissement et de participation civique et politique. En outre, cette recherche renforce la perspective selon laquelle les réseaux sociaux en ligne reconfigurent le spectre des possibilités d'engagement politique des jeunes. En effet, ces plateformes constituent un nouvel espace d'action, de partage et d'intervention pour le changement social, capable de mobiliser la population jeune. Néanmoins, les réseaux sociaux en ligne semblent également comporter des risques, notamment dans la manière dont certains comportements peuvent se traduire par le *slacktivism* et dans leur perméabilité aux mouvements anti-démocratiques intolérants à la dissidence. Enfin, cette étude contribue à problématiser les affirmations sur la compétence numérique de tous les natifs numériques. S'il est vrai que les données suggèrent que les jeunes se perçoivent comme ayant des niveaux élevés de compétences cognitives et critiques, il est également vrai que leurs discours notent que, dans certains cas, cette perception peut faire partie d'une illusion qu'ils ont les connaissances nécessaires pour naviguer pleinement sur la sphère en ligne.

En somme, on espère que cette recherche pourra constituer une invitation, non seulement au *like*, mais aussi à partager et à commenter, permettant au débat de se poursuivre, alors que nous discutons et analysons ces questions.

AGRADECIMENTOS

Se há seis anos, após cancelar a minha matrícula num curso de Engenharia de Redes e Sistemas Informáticos, me dissessem que, hoje, estaria a terminar uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, diria que era impossível. No entanto, como disse um dia Néelson Mandela, tudo é considerado impossível até acontecer. Assim, para esta impossibilidade se ter tornado possível muitos/as contribuíram e é essencial deixar o meu profundo agradecimento:

À professora Carla e ao professor Pedro, por desde o início formarem uma dupla sempre disposta a ajudar e desafiar. O meu muito obrigado por tudo!

À doutora Anabela Amaral e à Lucinda Saldanha, pessoas essenciais na recolha de dados deste estudo.

Às/Aos jovens que gentilmente se disponibilizaram a participar na investigação.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes e fazerem de mim o que sou hoje.

A ti, Ju, namorada, companheira, amiga, colega de trabalho, a minha metade! #picas

A todos/as colegas e amigos/as que a FPCEUP me permitiu conhecer e com quem partilhei momentos que nunca irei esquecer.

À Avó Bina, ao Avô António, aos meus padrinhos e restante família.

E, por fim, à avó Luz (saudades!)

DECLARAÇÃO DE HONRA ÉTICA

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição.

As referências a outros/as autores/as (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Saliento, ademais, que as citações originais de língua estrangeira foram alvo de uma tradução, realizada por mim, para português de Portugal.

Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

O autor da dissertação,

Ricardo Soares

ABREVIATURAS & SIGLAS

CE \ Ciências da Educação

GDF \ Grupos de discussão focalizada

LDM \ Literacias digitais e *mediáticas*

PCP \ Participação cívica e política

RS \ Rede(s) social(ais) *online*

ÍNDICE DE FIGURAS

1

“Thank You, Facebook.” Tahir Square, Cairo. (Zuckerman, 2014) | 21

2

Design da investigação (nível de análise, métodos utilizados e questões de investigação (Q)) | 36

3

Caraterização da amostra em função do número de livros em casa | 45

4

Caraterização da amostra em função do consumo de *media* | 45

5

Rede social *online* mais utilizada | 56

6

Horas diárias, em média, passadas na RS mais utilizada | 57

7

Perfis de utilização das RS | 60

8

Níveis de PCP juvenil | 66

9

PCP nas RS em função do número de livros em casa | 67

10

Níveis de PCP nas RS face ao rendimento disponível e ter ou não identificação partidária | 67

11

Perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS | 74

12

Tabela cruzada entre perfis de utilização das RS * perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS | 77

13

Níveis (auto)percecionados de LDM | 82

14

Níveis de LDM em função do número de livros em casa | 85

15

Níveis (auto)percecionados de LDM face aos perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS | 86

16

Mapa global de análise dos dados | 88

ÍNDICE DE TABELAS

1

Classificação dos/as utilizadores/as do Facebook, de acordo com o seu envolvimento e participação (Shirky, 2009)

| 23

2

Dimensões presentes na terceira parte do inquérito | 39

3

Composição da amostra na primeira fase do estudo (ano escolaridade, sexo, via de ensino a frequentar) | 44

4

Composição e especificidades dos GDF (ano escolaridade, via de ensino a frequentar, número de participantes, sexo e tempo de duração) | 49

5

As *tags* e os subtópicos da análise dos dados em relação com as questões de investigação | 54 - 55

6

Distribuição por sexo da RS mais utilizada e dos perfis de utilização | 63

7

Importância das RS nas vidas de cada perfil de utilização | 64

8

PCP nas RS em função do perfil de utilização | 68

ÍNDICE DE APÊNDICES

I

Modelo de 'Literacias digitais e *mediáticas*'

II

O inquérito por questionário

III

Os consentimentos informados

IV

Guião para grupos de discussão focalizada

ÍNDICE

Login: A introdução | 1

CAPÍTULO I: A fonte de alimentação concetual | 4

- 1.1** #Jovens #Internetricado #Digital #RedesSociaisOnline #Divisões | 5
 - 1.1.1** Um *scroll* pelo (atual) digital e *internetricado* paradigma social juvenil | 5
 - 1.1.2** Web 2.0: A preponderância das RS | 7
 - 1.1.3** Dupla divisão digital: A carência de *inputs* contextuais e a prevalência de *outputs* deterministas | 9

- 1.2** #ParticipaçãoCívicaePolítica #RedesSociaisOnline #LiteraciasDigitaiseMediáticas | 13
 - 1.2.1** Um largo e complexo *post* a respeito da PCP | 13
 - 1.2.2** *Followers* ou *Unfollowers*?: O duplo posicionamento acerca do (des)engajamento juvenil | 16
 - 1.2.3** *Trend* ou *Clickbait*: O debate sobre modos *on/offline* de participar | 18
 - 1.2.4** RS & PCP: Uma influência digital com potencialidade(s)? | 21
 - 1.2.5** PCP, RS & LDM: Que conexão? | 24
 - 1.2.6** 'Literacias Digitais e *Mediáticas*': A notificação de um modelo tripartido para uma participação com sentido | 26

CAPÍTULO II: O perfil epistemológico, ontológico e metodológico | 30

- 2.1** Do algoritmo crítico, contestador e problematizador ao posicionamento epistemológico e ontológico do estudo | 31
- 2.2** O *link* entre o panorama vigente, os objetivos e as questões de investigação | 32
- 2.3** O *software* dos métodos | 34
- 2.4** O contexto da pesquisa | 37
- 2.5** A *selfie* quantitativa: O inquérito por questionário | 37
 - 2.5.1** O instrumento | 38
 - 2.5.2** Procedimentos de recolha de dados | 41
 - 2.5.3** A amostra | 43
- 2.6** O *chat* qualitativo: os grupos de discussão focalizada | 46

- 2.6.1** Considerações sobre o método | 46
- 2.6.2** A recolha de dados: procedimentos, participantes & materiais | 48
- 2.6.3** A análise temática do material | 50

CAPÍTULO III: As *tags* da análise dos dados | 52

- 3.1** As redes sociais *online*: intensidade, natureza e perfis de utilização | 56
 - 3.1.1** Intensidade de utilização: das práticas intensas às vozes críticas do fenómeno | 56
 - 3.1.2** Natureza e perfis de utilização: A multifuncionalidade das RS | 58
 - 3.1.3** Diferenças e relações na intensidade, natureza e perfis de utilização | 63
- 3.2** Atitudes e níveis de participação cívica e política nas redes sociais *online* | 65
 - 3.2.1** Níveis de PCP nas RS: os efeitos de indicadores socioeconómicos e da utilização destas plataformas | 65
 - 3.2.2** O uso das RS como uma estratégia de participação: comportamentos, potencialidades e a transição para a esfera *offline* | 68
 - 3.2.3** Atitudes políticas juvenis: perfis, posturas e a relação com a idade | 72
 - 3.2.4** As potencialidades e riscos das RS para a democracia: fonte de influência, ocorrência de movimentos perigosos e intolerância ao dissenso | 77
- 3.3** Literacias digitais e *mediáticas*: níveis e influências | 81
 - 3.3.1** A dupla perspetiva acerca das competências juvenis de LDM: da ilusão de saberem as coisas às capacidades de quem já nasceu neste mundo | 81
 - 3.3.2** Níveis de LDM: A influência de indicadores socioeconómicos e de dimensões das RS e de PCP | 85

IV: *Like, share and comment*: Conclusões do estudo | 87

- 4.1** Q&A: A síntese dos resultados | 89
- 4.2** *Logout*: Lacunas & caminhos futuros | 96

Referências Bibliográficas | 97

Apêndices | 114

LOGIN: A INTRODUÇÃO

Contextos digitais crescentemente diversificados e dispersos – como, por exemplo, as redes sociais *online* (RS) – são, atualmente, incontornáveis no desenvolvimento e socialização da geração juvenil contemporânea (e.g, Amaral *et al.*, 2017; Lavado, Calado & Feijão, 2019). De facto, as RS surgem como plataformas privilegiadas pelos/as jovens, configurando-se como espaços digitais de sociabilidade e construção de cidadania (e.g, Hodgins, 2019; Kahne & Bowyer, 2019).

A este respeito, por um lado, o papel das RS como (novos) meios de participação cívica e política comporta potencialidades e riscos que devem ser considerados (e.g, Campos, Pereira & Simões, 2016; Fenton & Barassi, 2011). Por outro, a preponderância destas plataformas digitais parece requerer um conjunto de capacidades técnicas, cognitivas e críticas que possibilitem uma participação *online* com sentido (e.g, Kahne, Lee & Feezell, 2012; Yeh & Wan, 2019).

“Na nuvem d@s nativ@s digitais: uma navegação por usos e efeitos de práticas juvenis em redes sociais online” ancora-se, por conseguinte, na necessidade educacional de compreender as atitudes, os usos, os comportamentos e as competências juvenis que decorrem de práticas digitais, nomeadamente em RS. Com efeito, genericamente, esta investigação visa mapear diferentes usos de RS por parte de jovens estudantes com distintos perfis e, subsequentemente, compreender e explorar o modo como estas práticas *online* influenciam e se relacionam com as suas atitudes e comportamentos cívicos e políticos e os seus níveis de ‘literacias digitais e mediáticas’.

Posto isto, apresenta-se sumariamente as partes que compõem esta dissertação. No capítulo I procura-se detalhar o quadro teórico que subjaz o desenvolvimento deste estudo. Esta parte encontra-se dividida em dois tópicos. Começa-se por situar o (atual) digital e *internetizado* paradigma social juvenil, explorando a preponderância das RS e a presença de uma dupla divisão digital. De seguida, reserva-se espaço para uma reflexão sobre o conceito de participação cívica e política (PCP), tendo em atenção o duplo posicionamento acerca do (des)engajamento político juvenil, o debate entre modos *on/offline* de participar e a possível influência das redes sociais *online* neste âmbito. Trata-se, ainda, de apresentar um modelo holístico das competências literáticas do século XXI, aqui designadas de ‘literacias digitais e mediáticas’ (LDM), e entender a conexão entre estas competências, a PCP e as RS.

O capítulo II debruça-se sobre o perfil epistemológico, ontológico e metodológico da investigação. Aqui, para além de notar a presença do algoritmo crítico, contestador e problematizador da investigação em Ciências da Educação,

explora-se sucintamente o posicionamento epistemológico e ontológico do estudo. Ademais, descreve-se detalhadamente o desenho da investigação, que combina métodos quantitativos e qualitativos, identificando técnicas, instrumentos e procedimentos adotados.

O capítulo III constitui o ponto onde se apresenta a análise dos dados relativos às duas fases empíricas que compõe a investigação. Os dados quantitativos e os dados qualitativos são apresentados conjuntamente, de modo a promover uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo. Assim, este capítulo encontra-se organizado em três subsecções: a) as redes sociais *online*: intensidade, natureza e perfis de utilização; b) atitudes e níveis de participação cívica e política nas redes sociais *online*; c) Literacias digitais e *mediáticas*: níveis e influências.

No capítulo IV, relativo às conclusões do estudo, procura-se responder às questões orientadoras da investigação, sintetizando os principais resultados, discutindo-os à luz do quadro teórico mobilizado. Por fim, estabelece-se o *logout* da dissertação, abordando limitações do estudo e perspetivando futuros caminhos.

CAPÍTULO I

A FONTE DE ALIMENTAÇÃO CONCRETUAL

1.1 #Jovens #Internetricado #Digital #RedesSociaisOnline #Divisões

1.1.1 UM SCROLL PELO (ATUAL) DIGITAL E INTERNETRICADO PARADIGMA SOCIAL JUVENIL

Nos anos noventa, pelas mãos de Tim Berners-Lee – criador da *world wide web* – a *internet*, como é atualmente conhecida, foi concebida. O físico e especialista em computação britânico, “(...) definiu e elaborou o *software* que permitia tirar e introduzir informação em qualquer computador ligado através da *internet* (...)” (Castells, 2007: 32). A partir desse momento, como uma “supernova comunicativa” (Cardoso, Espanha & Lapa, 2009a), a massificação da *internet* sucedeu-se de forma sem precedentes, até, nos dias de hoje, constituir a infraestrutura dominante das nossas vidas. De facto, a espécie humana contemporânea parece estar permanentemente *internetricada*¹, dado que a “(...) *internet* [...] processa a virtualidade e transforma-a na nossa realidade” (Castells, 2001: s/p).

Ademais, a revolução digital tem vindo a propagar-se pelo mundo, repercutindo grandes alterações em todas as esferas – pessoal, profissional e pública – da atividade humana (Dufva & Dufva, 2019; Yeh & Wan, 2019). Lindgren (2017) caracteriza a atual sociedade como digital, visto que as nossas vidas e sociabilidades são, inevitavelmente, influenciadas por processos e ferramentas digitais. Como tal, o “(...) digital tornou-se completamente vinculado e constitutivo da vida quotidiana” (Berry, 2014: 15). Observe-se, por exemplo, tópicos como a ‘*internet* das coisas’, os ‘*Big data*’ e o armazenamento de informação em *clouds* (Graham & Dutton, 2014; Mosco, 2017).

Com efeito, as gerações mais novas crescem com infraestruturas *online* e digitais mais diversificadas e dispersas do que as gerações anteriores. Por certo, parte dos/as jovens contemporâneos/as habitam, hoje em dia, um mundo (*online*) com maiores possibilidades de escolha de informação e entretenimento do que em qualquer outro ponto da história (Amaral *et al.*, 2017). Distante do tempo das brincadeiras de rua, o atual perfil juvenil apresenta-se radicalmente diferente. Desde tenra idade a maioria dos aspetos das suas vidas – interações sociais, pesquisa de

¹ Designação do autor da dissertação, devido à asserção de a pessoa humana estar cada vez mais intrincada em processos ligados à *internet*.

informação, atividades lúdicas e cívicas, entre outros – parecem estar mediados por variados sistemas e tecnologias digitais.

Os números são esmagadores: mais de 10 mil horas a jogar videojogos, mais de 200 mil *emails* e mensagens enviadas/recebidas; mais de 10 mil horas de conversas através do telemóvel; mas de 20 mil horas a ver televisão (...). Estes são os números atuais dos/as estudantes (...). (Prensky, 2001b: s/p)

A investigação é clara na constatação da transversalidade do fenómeno *online* nos quotidianos juvenis. Por exemplo, através do “*Our World in Data*”², é possível observar o facto da população juvenil portuguesa (entre os 14 e 24 anos) passar, em média, 5,67 horas diárias na *internet*. Neste plano, no estudo de Smahel *et al.* (2020), os/as jovens portugueses/as dizem passar, em média, cerca de 3 horas diárias *online*. Ademais, segundo o INE e o PORDATA³, 99,5% das pessoas do grupo etário entre os 16 e os 24 anos utilizou a *internet* nos primeiros três meses do ano de 2019.

Além disso, os/as atuais jovens afiguram-se como rápidos/as e distintos/as recetores/as e pesquisadores/as de informação, com gosto pelo *multitasking*, apresentam uma confiança nas suas capacidades individuais e sentem-se tão confortáveis no mundo *online* como no *offline* (Prensky, 2001a, 2001b; Taborda, 2010). Efetivamente, há quem afirme que a utilização e presença no mundo *online* se fomenta numa lógica 24/7⁴ (Palfrey & Gasser, 2008; Veen & Vrakking, 2009).

Na sequência das suas inúmeras singularidades, surgem novos modos de concetualizar a geração vigente. A primeira refere-se à denominação de ‘nativos/as digitais’ proposta por Prensky (2001a, 2001b), visto que se trata de uma geração que nasce no seio da ascensão das tecnologias digitais e, por conseguinte, é constituída por utilizadores/as nativos/as da sua linguagem. Dada a abundância e relevância da esfera digital, Buckingham (2006, 2008) define-a como a ‘geração digital’. Ademais, em virtude da multiplicidade de recursos tecnológicos com que lidam, Veen e Vrakking (2009) optam pela designação de ‘*homo zappiens*’ – uma

² A partir do gráfico “*Daily time spent on the internet by young people, 2016*”. Retirado em 16 de outubro, 2019 de <https://ourworldindata.org/grapher/daily-time-spent-on-the-internet-by-young-people>.

³ Retirado em 03 de janeiro, 2020 de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001024&contexto=bd&selTab=tab2 e <https://www.pordata.pt/Portugal/Indiv%3%adduos+com+16+e+mais+anos+que+utilizam+computador+e+Internet+em+percentagem+do+total+de+indiv%3%adduos+por+grupo+et%3%a1rio-1139>.

⁴ Vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana.

nova espécie humana que atua numa cultura *cibernética* global -, Cardoso *et al.* (2009a) nomeiam-na como 'geração *multimedia*' e Rivoltella (2006) enquanto 'geração dos ecrãs'. Finalmente, Tapscott (2009) indica-a como a 'geração *next*', na qual "(...) utilizar ferramentas digitais é tão natural quanto respirar".

No entanto, independentemente da designação adotada, o mundo juvenil contemporâneo parece encontrar-se sob uma nova forma de organização (Cardoso, 2014), mediada por um digital e *internetizado* paradigma social. A forma como, hoje, os/as jovens agem, comunicam, interagem e participam é substancialmente diferente, devido nomeadamente ao aparecimento de plataformas como as redes sociais *online*.

1.1.2 WEB 2.0: A PREPONDERÂNCIA DAS RS

Com os avanços tecnológicos recentes houve uma potencialização dos/as utilizadores/as no que diz respeito à criação, partilhamento e difusão de materiais e informação na *internet*.

Na corrente *Web 2.0*⁵, o acesso a este meio é dinâmico, flexível e interativo (Hjarvard, 2020) sendo que grande parte do material é gerado e gerido pelos/as utilizadores/as. De facto, no seio desta "web ativa" (Tapscott, 2009), o mero acesso a uma enormidade de informação é alargado pela disponibilização de espaços nos quais os/as participantes podem produzir os seus próprios conteúdos. Tal, fomenta o (re)posicionamento dos/as utilizadores/as, que passam de recetores/as de informação para criadores/as, emergindo a vigente designação de '*prosumer*' (Cardoso *et al.*, 2015; Cardoso *et al.*, 2009a; Chen & Wang, 2011; Tapscott, 2009). Isto é, o/a utilizador/a assume um papel tripartido, visto que produz e consome conteúdo, assim como vê o seu material ser consumido por outrem.

É, então, sob este pano de fundo que emergem as redes sociais *online* (RS) como um espaço primordial no espectro das novas metodologias de comunicação e participação. Segundo boyd e Ellison (2008, 2013), as RS são espaços onde os/as utilizadores/as podem: i) construir um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema limitado; ii) articular uma lista de outros/as usuários/as com quem podem partilhar conexões; iii) e, consumir, produzir e/ou interagir com conteúdos gerados

⁵ Denominação proposta por Tim O'Reilly e Dale Dougherty.

por si ou pelas suas conexões. Ademais, a partir do trabalho de boyd (2007, 2008) são possíveis identificar quatro características basilares destas plataformas *online*:

- a) permanência: possibilidade de realizar comunicações assíncronas, isto é, todas as comunicações mantêm-se armazenadas indefinidamente, possibilitando o seu escrutínio futuro;
- b) capacidade de busca: facilita a procura de informação conforme o interesse e conveniência de cada um/a;
- c) replicabilidade: viabiliza a chance de realizar múltiplas versões de um dado conteúdo, o que pode impossibilitar a distinção do real e da cópia;
- d) audiências invisíveis: em resultado da impossibilidade de se saber quem está a ver ou ouvir o que se comunica;

Deste modo, no seio da sua multidimensionalidade, hibridez e interatividade, há que reconhecer as RS como parte de uma cultura de interação e participação (Jenkins *et al.*, 2009; Loader, Vromen & Xenos, 2014), onde é permitido consumir, criar e partilhar como nunca no espaço *online*.

As RS são categorizadas conforme as suas especificidades, tais como são as *social networking* (ex: Facebook, Instagram), as redes profissionais (ex: LinkedIn), as redes de partilha de vídeos ou *streaming* (ex: Youtube, Twitch) e o *microblogging* (ex: Twitter) (Balakrishnan & Griffiths, 2017).

No que concerne a dados sobre a sua utilização, a investigação é clara a demonstrar a sua preponderância, em particular nas populações mais jovens. Segundo Amaral *et al.* (2017), a atividade *online* mais frequente dos/as jovens é a participação em redes sociais. No estudo de Lavado *et al.* (2019) é possível constatar que praticamente todos/as os/as alunos/as, dos 13 aos 18 anos, acederam às RS na semana anterior à inquirição. Finalmente, importa sublinhar que a utilização das redes sociais *online* em Portugal – 4/5 dos utilizadores/as da *internet* – é "(...) superior à média da UE-28 (perto de 2/3)" (INE, 2019: 1).

Apesar desta preponderância, há que reconhecer a possibilidade destas plataformas requererem interfaces especializadas, de forma a que os/as participantes as utilizem de forma crítica e plena (Lankshear & Knobel, 2008). De facto, dadas as suas inúmeras funcionalidades, as RS integram simultaneamente oportunidades e riscos (Livingstone, 2019; Livingstone *et al.*, 2011). Entre os possíveis perigos poder-se-ia salientar a possibilidade de se tornarem um vício (Balakrishnan & Griffiths, 2017), a diminuição do tempo de descanso e de atividades *offline* (Espinoza & Juvonen, 2011), o *cyberbullying* (Ahern, Sauer & Thacker, 2015; Branley & Covey,

2018), a exposição a conteúdos impróprios, abusos e perda de privacidade (Albrechtslund, 2008; Tapscott, 2009) ou, ainda, o papel de algoritmos de certas RS que facilitam a formação de comunidades *echo chambers*⁶ (Preis *et al.*, 2016).

Por outro lado, no que concerne às oportunidades oferecidas pelas RS poder-se-ia, por exemplo, enfatizar a formação de comunidades *online* geradoras de sociabilidades e relações em rede (Castells, 2001; Cheng, Dale & Liu, 2008), em que cada um/a pode contribuir, independentemente de onde esteja ou de quem seja (Tapscott, 2009). De facto, as RS parecem fazer parte de uma cultura de participação *online* (Burgess & Green, 2009; Jenkins *et al.*, 2009; Loader *et al.*, 2014), onde os seus membros sentem algum grau de conexão entre si e acreditam que a sua contribuição interessa. As RS parecem configurar-se, assim, como um espaço capaz de ignorar as tradicionais barreiras de partilha, discussão, modificação e cocriação de material (Amarasekara & Grant, 2018).

Ademais, alguns estudos aferem, a montante, o potencial das RS no aumento da comunicação, da aprendizagem colaborativa (Allagui & Kuebler, 2011; Balakrishnan & Griffiths, 2017) e dos níveis de bem-estar psicológico, autoestima e satisfação com a vida (Ellison, Steinfield & Lampe, 2007). A jusante, referem ainda o seu importante papel no acréscimo de entretenimento, lazer, expressão identitária (Cardoso, 2011) e na facilitação de novas experiências sensoriais, cognitivas e comunitárias (Paiva, 2009). Finalmente, alguma investigação revela que os/as utilizadores/as digitais são mais sociáveis e são social e politicamente mais ativos/as e comprometidos/as (Brites & Ponte, 2012; Campos *et al.*, 2016; Dias-Fonseca & Potter, 2016).

1.1.3 DUPLA DIVISÃO DIGITAL: A CARÊNCIA DE *INPUTS* CONTEXTUAIS E A PREVALÊNCIA DE *OUTPUTS* DETERMINISTAS

Há que reconhecer que a esfera *online* e digital está assente num mundo de divisões (Buckingham, 2008; Castells, 2001; Knop, 2015; Livingstone, 2014; Norris, 2000b; Palfrey & Gasser, 2008; Pierce, 2019). Realmente, a narrativa de que o *online*

⁶ Comunidades *online* compostas por utilizadores/as com interesses e perspetivas pessoais idênticas.

é mais nivelado e mais igualitário no que respeita às oportunidades de acesso e de qualidade de uso, parece ser simplista e utópica.

A internet é, sem dúvida, uma tecnologia de liberdade, mas pode servir para libertar os poderosos e oprimir os desinformados (...) estar desligado equivale a estar sentenciado à marginalidade, ou obrigado a encontrar um princípio de centralidade alternativo. (Castells, 2007: 317-319)

Assim, é fundamental ter em conta que nem todos/as têm as mesmas oportunidades de acesso às tecnologias ou as habilidades necessárias para as usar de forma plena. Realmente, a divisão é dupla, uma vez que vai para além do mero acesso, propagando-se pela qualidade de utilização, quer em termos de apoio, como de velocidade (Livingstone, 1999; Livingstone & Bober, 2004a, 2004b). Ao observar-se os dados do *Internet World Stats*⁷, verifica-se que, no ano de 2019, a taxa prevista de penetração de *internet* em África (39,60%) e Oceânia (68,40%) é bastante inferior à da Europa (87,70%) e América do Norte (89,40%). Com efeito, é visível que o digital e o *online* se difundem por todo mundo, mas não incluem todas as pessoas. Como notam Graham e Dutton (2014: 8), “o facto de 2,5 bilhões de pessoas terem acesso à *internet* torna ainda mais evidente que 4 bilhões de pessoas não o têm”.

Por conseguinte, não se deve ignorar a existência de barreiras de natureza económica, educacional e cultural, tal como o risco de que importantes camadas da população fiquem excluídas/marginalizadas deste mundo. De facto, a investigação revela uma associação entre tradicionais dimensões socioeconómicas de exclusão e o acesso, qualidade e motivações de uso do universo digital. A idade, o género, a pertença étnica, o contexto local, entre outras dimensões, são variáveis importantes para aferir e problematizar estas desigualdades (e.g, Almeida, Alves & Delicado, 2011; Buckingham, 2008; Cardoso *et al.*, 2009b; Graham & Dutton, 2014; Helsper, 2011; Livingstone, 2011, 2019; Livingstone *et al.*, 2011; Livingstone & Helsper, 2009, 2016; Pierce, 2019).

Primeiramente, importa, então, esclarecer que muitas pessoas são marcadas pela infoexclusão, visto não terem condições de acesso (Castells, 2001; Coutinho & Lisboa, 2011; Livingstone & Helsper, 2016). Ademais, interessa constatar que esta dissemelhança se traduz, também, nas capacidades e condições para máximo benefício das tecnologias (Livingstone & Bober, 2004a; Livingstone, Bober & Helsper, 2005). Por último, impera a necessidade de salientar que o acesso à informação, por si só, não é garantia de conhecimento e, muito menos, de aprendizagem (Costa,

⁷ Estatísticas mundiais de uso e população na *internet*. Estimativas para o ano de 2019. Retirado em 16 de outubro, 2019 de <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

2008; Coutinho & Lisbôa, 2011). Efetivamente, no vigorante “espetáculo” (Best & Kellner, 1999; Kellner & Share, 2008), parte da população aparenta não possuir as *skills* necessárias para identificar o grau de confiabilidade da informação que lhes chega. Na prática, há ainda pouca consciência do caráter temporário e socialmente construído do conhecimento. Ou seja, não há ainda reconhecimento suficiente de que os *media* não são neutros e que a realidade que apresentam se constitui pelas interpretações, valores e ideologias dos/as criadores/as (Buckingham, 2008; Chen & Wang, 2011).

Neste plano e relativamente à população juvenil, no estudo de Livingstone e Bober (2004a) 56% dos/as jovens consideram-se utilizadores/as medianos/as, enquanto que um terço se considera um/a usuário/a avançado/a. Além disso, no estudo da Comissão Europeia (2018), sete em 10 inquiridos/as sentem-se total ou parcialmente confiantes que são capazes de identificar notícias falsas. Não obstante, como refere Buckingham *et al.* (2004: 10), apesar dos seus relatos transmitirem confiança, ainda existe muito para fazer no sentido de tornar os/as jovens mais competentes. Por exemplo,

(...) os jovens tendem a copiar grande bloco de texto, em vez de parafrasear, para futura referência (...) perdem a noção do que são as palavras deles e o material provindo de outras fontes. (Jenkins *et al.*, 2009: 51)

Muitos/as apresentam, portanto, lacunas nas capacidades e recursos para usufruir plenamente das oportunidades *online* (Kahne & Bowyer, 2019; Livingstone *et al.*, 2011; Rodríguez-de-Dios, Igartua & González-Vázquez, 2016; Smahel *et al.*, 2020). Ademais, parecem necessitar de suporte para questionar criticamente as mensagens que lhes chegam e para usar a grande variedade de ferramentas disponíveis na expressão das suas ideias e no exercício de uma plena participação na sociedade (Dias-Fonseca & Potter, 2016; Kellner & Share, 2008). Com efeito, parecem existir boas razões para questionar a cristalização de certas asserções líricas de romantização sobre a total aptidão de todos/as ‘nativos/as digitais’. Simultaneamente, não se podem ignorar as mudanças em andamento e a carência de novas literacias, na medida em que são importantes na preparação de jovens cidadãos/ãs para a vida pessoal e profissional futura.

Por certo, se novas oportunidades nos estão a bater à porta, também riscos e condicionantes nos invadem pela janela. Esta transformação social oferece tantas oportunidades como levanta desafios e a sua evolução futura é bastante incerta (Castells, 2007: 217). Deste modo, apesar da corrente “virtualidade real” (Castells, 2004) – ou seja, a virtualidade é a nossa realidade – não se poderá omitir duas prerrogativas basilares.

A primeira respeita à mútua influência entre *internet* e o meio social onde esta se insere (Silva, Ruão & Gonçalves, 2016: 113). Deste modo, no estudo deste fenómeno é essencial considerar os contextos relacionais mais próximos, tal como a conjuntura que o enquadra. A *internet* não surge num solo vazio de tábuas rasas e, em boa parte, a relação com as inovações e difusões tecnológicas enquadra-se no contexto social em que o/a utilizador/a se insere. Pessoas de diferentes culturas e locais pensam, adquirem, apropriam, difundem, adotam e usam a tecnologia de forma diferenciada (Almeida *et al.*, 2011; Livingstone, 2003b; Palfrey & Gasser, 2008; Prensky, 2001b).

Neste seguimento, a segunda premissa assenta na importância de nos afastarmos de um determinismo tecnológico, visto que a sociedade não é tecnologia, mas sim a forma como as pessoas se apropriam dela (Cardoso, 2014: 52). A tecnologia não emerge como uma força autónoma e independente da sociedade humana (Buckingham, 2006), dado que, simultaneamente, molda e é moldada pela sociedade (Buckingham, 2008). Na esfera *online*, as pessoas apropriam diferentes padrões de práticas. Logo, a visão simplista de que a tecnologia *per si* causa alguma coisa, desconsidera a agência de milhões de pessoas que, por si só, já constituem uma fotografia caleidoscópica na sua complexidade.

1.2 #ParticipaçãoCívicaePolítica #RedesSociaisOnline #LiteraciasDigitaiseMediáticas

1.2.1 UM LARGO E COMPLEXO POST A RESPEITO DA PCP

Importa, desde já, salientar a concordância com Van Deth (2014) sobre o carácter confuso da divisão entre cívico e político, visto que, por vezes, as duas dimensões se sobrepõem. Deste modo, a designação adotada neste trabalho é a de 'participação cívica e política' (PCP).

Assim, o que se poderá constituir como uma participação considerada cívica e politicamente significativa? A resposta, segundo o autor referido, adquire maior dificuldade dada a expansão e diversificação, nas últimas décadas, das formas de participação. De facto, a sua definição larga, ambígua e dinâmica (Malafaia, 2017), em concomitância com o seu lado abstracto (Van Deth, 2014), permite abarcar no conceito de participação num vasto leque de práticas (Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012b). Todavia, apesar de poder ser uma *buzzword* utilizada para cobrir tudo (Ekman & Amnå, 2012), nem todas as atividades contam como participação.

Segundo Van Deth (2014), existem quatro pontos comuns e relativamente não-problemáticos sobre a sua definição. A asserção de que se trata de uma ação ou atividade, feita por pessoas no seu papel de cidadãos/ãs, de cariz voluntário e que lida com governos ou políticas do Estado – sem se restringir a uma fase ou área específica – parece ser relativamente consensual. No entanto, tendo como foco o trabalho de Ribeiro, Neves & Menezes (2017) poder-se-ia também assumir quatro distintas formas de compreender a PCP.

A primeira diz respeito a uma *visão ortodoxa* que considera a participação como algo sempre positivo. Segundo os autores e autora, trata-se de um certo encantamento com o carácter profícuo inerente à participação, em resultado de uma visão – mais convencional e institucionalizada – que omite o facto de a experiência participativa poder acarretar efeitos negativos.

Noutro plano, emerge uma *visão ampla*, em virtude de se considerar a participação como um conceito multidimensional. Efetivamente, a investigação demonstra e reconhece uma diversidade de estruturas e contextos, onde novas formas de experiência e aprendizagem participativa podem ocorrer (Campos *et al.*, 2016; Ekman & Amnå, 2012; Malafaia, Menezes & Neves, 2016; Menezes, 2007; Menezes *et al.*, 2005; Ribeiro, Caetano & Menezes, 2016a; Ribeiro, Neves & Menezes,

2016b; Sullivan & Transue, 1999; Teorell, 2006). Por conseguinte, atividades como a assinatura de petições, participação em manifestações e ações de protesto, o envolvimento partidário, o boicote a certos produtos e o ativismo digital, surgem como modos de participação a ter em conta.

Assim, a consideração de uma revolução participativa (Norris, 2002), permite alargar a participação a práticas menos convencionais. Neste ponto, Ekman & Amnå (2012) distinguem formas manifestas de participação – atividades formais de protesto e ações extraparlamentares – e formas latentes de participação – novos comportamentos políticos menos estruturados, hierarquizados, e mais fluídos, informais, individualistas e expressivos. Nesta linha, Bennett (2008) dá conta de uma mudança de cidadania que compreende dois tipos de cidadãos/ãs. Os *'dutiful citizens'* que correspondem a ideais de visões participativas mais tradicionais, unidirecionais e convencionais; e os *'actualizing citizens'* que representam a emergência de novas práticas de cidadania ancoradas nos novos *media*, numa lógica mais horizontal. Ademais, a compreensão sobre o facto de distintas formas de participação implicarem graus de engajamento distintos não deve ser descurada (Campos *et al.*, 2016; Ekman & Amnå, 2012; Ferreira *et al.*, 2012b; May, 2006; Zuckerman, 2014).

Em terceiro lugar, salienta-se a possibilidade de se assumir uma *visão qualitativa* da participação. Isto é, tem-se em conta a hipótese de as vivências participativas não produzirem incessantemente efeitos positivos. Com efeito, há que reconhecer que as experiências de participação não são práticas herméticas (Ribeiro *et al.*, 2017: 432) e, conseqüentemente, podem até encorajar a emergência de movimentos antidemocráticos, estereotipados e conformistas (Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012a; Menezes, 2003), envolvendo riscos sociais.

Por último, salienta-se uma *visão dissidente*, em linha com a necessidade de resgatar a dimensão política da participação. Tal, resulta da crítica a modelos funcionalistas, reguladores e conformistas que invadem as tendências políticas e as vertentes de educação para a política, atualmente. Realmente, a *'construção social da realidade'* deve ser discutida politicamente, porque é um processo que assenta em exclusões (simbólicas e materiais). Tal discussão não se refere a uma lógica retórica de competição, onde o que importa é sair-se vencedor/a, mas a uma lógica de discussões assentes em posições diferenciadas para conseqüentes expressões de compromissos sérios e democráticos.

Neste tópico, a perspetiva *mouffiana* (Mouffe, 2000a, 2000b; Ruitenberg, 2008) constitui um contributo fundamental, no sentido em que enfatiza a não eliminação das paixões individuais da esfera pública, acentuando a importância de mobilizar tais

paixões em prol de desígnios democráticos, corolários de “consensos conflituosos” (Biesta, 2009). Isto é, assente num pluralismo ‘agonístico’ (Mouffe, 2000a, 2000b), mobilizam-se tais paixões para desígnios democráticos (Mouffe, 2000b: 103). Desta forma, o/a outro/a não deve ser percebido/a como inimigo/a a ser destruído/a, mas como adversário/a cujas ideias são combatidas, sem que o direito de este/a defender as suas perspetivas, ser posto em causa. Ou seja, é concebido/a como opositor/a legítimo/a.

Assim, partindo do entendimento que escola neutra não existe, dado o imperativo de esta possuir uma conceção antropológica – sempre a favor de algo contra outro algo – revela-se como determinante uma educação política com o objetivo de os/as educandos/as apreenderem a natureza conflitual do político. Realmente, o conflito político não deve ser um problema a ser superado, mas uma força a ser canalizada dentro de compromissos democráticos e políticos (Mouffe, 2000a, 2000b). Com efeito, o paradigma não deve ser o da doutrinação, mas, ao invés, um projeto policamente comprometido assente em condições para a expressão e escuta das vozes dos/as estudantes, capacitando-os/as como atores/atrizes ativos/as, num ambiente valorizador da diversidade, do dissenso e do pluralismo.

A cidadania está relacionada com “(...) conhecimentos, capacidades, valores e dispositivos que os jovens ‘têm’, assim como da situação em que vivem e agem” (Biesta & Lawy, 2006: 74). Sob este pano de fundo, Biesta (2011) reflete sobre a posição de “cidadão ignorante”. Esta conceção baseia-se no afastamento de um conceito de cidadania pré-definido. Este/a cidadão/ã é alguém que, no seu senso, se recusa a ser domesticado/a e fixado/a por uma identidade cívica pré-programada que simplesmente lhe deveria ser ensinada e por si adquirida. Os/as educandos/as não são cidadãos/ãs em construção, mas cidadãos/ãs do aqui e agora (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014; Ribeiro *et al.*, 2017). Então, importa exercerem a sua cidadania em contexto, apropriando-se do seu significado através de ações reais, numa conceção de cidadania enquanto prática (Biesta, 2011; Biesta & Lawy, 2006). Por certo, a atividade cívica vai para além da simples reprodução da ordem democrática (Biesta, 2009).

A verdade é que quando se fala em cidadania e PCP, também se fala de diferentes regimes, oportunidades e possibilidades para o fazer. Como Biesta & Lawy (2006) argumentam, não se podem ignorar as condições de cidadania de cada indivíduo. Torna-se essencial compreender o contexto cultural, social, político, económico, bem como as subseqüentes oportunidades de exercício da cidadania. Neste sentido, o conceito de “capital social” (Putnam, 1995; Sander & Putnam, 2010) é essencial. Este conceito refere-se às características (e.g., redes sociais, normas de

reciprocidade, confiança generalizada) de uma organização social que facilitam, ou não, certas ações dos indivíduos dentro da sua estrutura social. Com efeito, o “capital social” é um preditor de PCP (*idem*). Adicionalmente, o trabalho de Norris (2002) aponta para três grupos de factores que influenciam a participação. Os primeiros são os macrossociais, sublinhando-se a influência do contexto social. Posteriormente, salienta-se os grupos proximais, em virtude da influência do microcontexto (o mais próximo), como a família, a escola, grupos de pares, entre outros. Finalmente, sublinha-se os fatores individuais psicológicos que decorrem de variáveis cognitivas, atitudinais, motivacionais e comportamentais. Além destes, a investigação revela, ainda, a influência de outras variáveis sociodemográficas, como o sexo, a idade, o capital cultural e o capital económico (Malafaia, Neves & Menezes, 2017; Ribeiro *et al.*, 2016b).

1.2.2 FOLLOWERS OU UNFOLLOWERS?: O DUPLO POSICIONAMENTO ACERCA DO (DES)ENGAJAMENTO JUVENIL

A prevalência de sistemas e tecnologias digitais nos quotidianos juvenis tem estimulado interesse académico sobre a relação entre as práticas digitais e os níveis de participação cívica e política. Menezes *et al.* (2012) identificam o movimento paradoxo de expansão de novas formas de participação cívica e política (PCP) e o aumento da descrença e desvalorização da política, por parte da população jovem.

Por um lado, existe uma poderosa retórica pública e académica acerca do desengajamento, apatia e baixo grau de participação juvenil. Além disso, surgem asserções acerca dos seus poucos conhecimentos, competências e responsabilidades para se assumirem como cidadãos/ãs ativos/as (Ribeiro *et al.*, 2016b). Em oposição, contudo, emerge uma visão relativa à existência e amplificação da participação juvenil por novos meios o que, subseqüentemente, acarreta o desengajamento juvenil relativamente a ‘velhas’ formas de participação.

Assim, segundo Bennett (2008) poder-se-á falar de dois paradigmas distintos quanto ao engajamento jovem. O primeiro, respeitante ao paradigma de desengajamento juvenil, enfatiza o declínio geracional na relação com formas mais convencionais e tradicionais de envolvimento cívico. Tal encontra-se bem documentado na investigação em torno, por exemplo, dos baixos níveis de interesse e conhecimento político juvenil (Livingstone & Haddon, 2009a; Sander & Putnam,

2010), do elevado grau de desconfiança acerca dos políticos e da eficácia das suas ações (Livingstone & Bober, 2004a; Menezes *et al.*, 2010) e do retrato desta geração como apolítica, apática e desinteressada (Putnam, 2000). Ademais, há quem refira a abstenção e obliteração juvenil em torno do engajamento tradicional (Putnam, 1995, 2000; Ribeiro *et al.*, 2017) e o aumento do seu ceticismo e hostilidade sobre algumas formas de participação (Galston, 2001).

De facto, internalizando narrativas de que os/as jovens estão impreparados/as para a vida adulta enquanto cidadãos/ãs, esta geração perceciona-se como cidadãos/ãs de segunda classe, com lacunas de conhecimentos, recursos e *skills* necessários à PCP (Magalhães & Moral, 2008; Menezes *et al.*, 2010). Posto isto, tem-se tornado preocupante o declínio dos seus níveis de engajamento, participação eleitoral e o aumento da sua descredibilidade e cansaço com os partidos e figuras políticas (Ekman & Amnå, 2012).

O segundo paradigma diz respeito ao paradigma de engajamento jovem (Bennett, 2008), na medida em que são enfatizadas as mudanças geracionais resultantes do aumento do espectro das formas de participação. Deste modo, as redes de pares e comunidades *online*, o voluntariado, o envolvimento *online* em causas sociais e o ativismo de consumo (*idem*) surgem como constituintes da “reinvenção do ativismo político” (Norris, 2002) pelos/as jovens. Com efeito, há quem defenda que o decréscimo juvenil, acima mencionado, se remete somente às formas tradicionais, o que não significa um desengajamento efetivo com os problemas sociais e políticos (Biesta & Lawy, 2006; Sebastião, 2015).

A investigação revela, aliás, que os/as jovens interessam-se, posicionam-se e possuem um discurso crítico e comprometido sobre assuntos sociais e políticos, refutando qualquer apatia e alienação (Malafaia *et al.*, 2016; Norris, 2002). Realmente, identificam uma diversidade de experiências cívicas e políticas, a nível local, revelando que são atores/atrizes políticos/as ativos/as (Ferreira *et al.*, 2012b; Magalhães & Moral, 2008; Malafaia *et al.*, 2016; Menezes *et al.*, 2010). Assim, a emergência de novos repertórios de ações e agências, caracterizadas por maior fluidez e menos institucionalização (Norris, 2002), contribui para complexificar e problematizar a narrativa sobre o decréscimo de interesse juvenil na vida política (Zuckerman, 2014).

1.2.3 TREND OU CLICKBAIT?: O DEBATE SOBRE MODOS ON/OFFLINE DE PARTICIPAR

Na presente sociedade digital (Lindgren, 2017), a *internet* constitui um espaço horizontal de participação e de conexão. Efetivamente, com o advento do acesso facilitado a grandes *streamings* de informação (Amaral *et al.*, 2017), o/a cidadão/ã tem a oportunidade de se informar, envolver e participar cívica e politicamente, tanto no espaço físico, como no espaço *online*.

Segundo Castells (2001), no lado do 'mal', afirma-se que a *internet* aliena, leva à depressão e a coisas horríveis. Enquanto que, no lado do 'bem', o digital é visto como um mundo extraordinário, de liberdade e de desenvolvimento. Observa-se, então, uma dicotomia de perspectivas no que se refere a esta temática. O paradoxo reside entre as potencialidades emancipadoras e participativas do mundo *online* e o olhar reticente para um mundo de 'clickbait'⁸ à parte – não necessariamente gerador de mais engajamento – onde a participação aparenta ser fácil, com pautas indefinidas, individualizada, despojada de lideranças formais e centrada em paixões específicas. Tal, fica bem patente no estudo de Sebastião (2014), onde 52,70% das pessoas inquiridas refere que a *web* pode incrementar a participação política, enquanto que as restantes 47,30% consideram que esta não tem qualquer influência.

(...) Para a maioria dos ativistas, os *media* digitais podem cumprir uma função emancipadora, democrática e participativa (...) [todavia] tal não invalida que lhes seja apontado um 'lado negro' (...). (Campos *et al.*, 2016: 41)

Realmente, o papel da *internet* constitui-se como particularmente interessante. A montante, os *media* digitais têm sido acusados de contribuir para a privatização da vida pública e espetacularização da política, no âmbito de um vigorante "espetáculo interativo" (Best & Kellner, 1999), mascarado em discursivas emancipatórias e criativas, sedutoras para espetadores/as alienados/as.

No pólo dos contras é sustentado o carácter idealista dos objetivos e o baixo nível de comprometimento dos/as participantes (Livingstone, 2011). Na prática, verifica-se o crescendo do conceito de 'slacktivism' em referência ao modo com as atividades de PCP *online* constituem formas mais confortáveis e fáceis de engajamento, onde a eficácia das ações tende mais para o bem-estar próprio dos/as

⁸ Termo utilizado para designar material *online* chamativo e sensacionalista para atrair interesse dos/as utilizadores/as, mas que não se coaduna com o *corpus* do conteúdo que é posteriormente vinculado.

participantes do que para intuítos sociais e políticos ou, ainda, a atividades que não correspondem, efetivamente a atitudes ou comportamento políticos fora da esfera *online* (Christensen, 2011; Morozov, 2009, 2011). Ou seja, subsiste uma perspectiva acerca do "(...) ativismo de sofá ou do *like* (...) como uma prática comodista e pouco implicada de fazer ativismo" (Campos *et al.*, 2016: 41).

Ademais, há quem denote pouca potencialidade dos meios digitais para tornarem os/as cidadãos/ãs mais empoderados/as, dado que apenas uma minoria os utiliza para participar ou se envolver civicamente (Buckingham, 2008). O estudo de Sebastião & Lourenço (2016) indica o fraco uso destes instrumentos *online* numa perspectiva multidimensional, interativa e participativa. Finalmente, existem posições sobre a fraca exposição dos/as utilizadores/as a perspectivas dissonantes das suas, dada a sua permanência em '*echo chambers*' (Kahne *et al.*, 2011).

A jusante, substituem perspectivas defensoras da utilização de equipamentos e *media* digitais como recursos cruciais para a PCP (Best & Kellner, 1999; Campos *et al.*, 2016; Dias-Fonseca & Potter, 2016; Kahne & Bowyer, 2019; Kotilainen, 2009). De facto, a ascensão do indivíduo digital e de comunidades no *ciberespaço* geram mudanças na maneira como os/as cidadãos/ãs podem-se envolver na democracia (Shelley *et al.*, 2004). Com efeito, há quem considere, por um lado, a *internet* como uma '*trend*' de interesse para olhar novas formas de participação (Bennett, 2008; Brites & Ponte, 2012; Palfrey & Gasser, 2008) e, por outro, um lugar privilegiado de organização e de ação para a maior parte dos atuais movimentos sociais e políticos (Cardoso, 2014; Castells, 2001).

A evolução dos movimentos sociais contemporâneos em rede (Castells, 2012) é, em larga medida, organizada em torno de ferramentas digitais e plataformas *online* – os "*participatory civics*"⁹ (Zuckerman, 2014). O seu papel aparenta constituir-se de grande relevância desde "(...) a difusão de informação, à mobilização e recrutamento, passando pela logística, propaganda [e] criação de redes e eventos" (Campos *et al.*, 2016: 43). Ademais, a utilização das plataformas *online* é positivamente associada a indicadores de conhecimento político, confiança, mobilização e cidadania digital (Norris, 2000a; Shelley *et al.*, 2004). Desta forma, parece ser evidente que a omnipresença dos *media online* está a transformar o que significa ser um/a cidadão/ã participativo/a e engajado/a. Por exemplo, Mihailidis & Thevenin (2013) alegam que as normativas tradicionais de engajamento – votar,

⁹ Forma de o autor se referir às formas de engajamento cívico que utilizam os *media* digitais como uma componente de um novo modelo de PCP.

participar em grupos cívicos, etc. – estão a esbater-se por entre o contexto *online* de protesto, de *liking* e de *sharing*.

Em resumo, o *ciberespaço* parece emergir como um palco alternativo para ações participativas, permitindo a rápida divulgação de conteúdos e a comunicação assíncrona em larga escala – numa relação inusitada entre tempo e espaço – com uma capacidade para resistir e renascer a todo o instante e, por fim, com potencial na emancipação de certos grupos sociais promotores de mudanças coletivas (Campos *et al.*, 2016; Castells, 2012).

Posto isto, aparenta ser vital a conceção do espaço de protesto contemporâneo como um espaço híbrido (Castells, 2012), onde a *internet* e as ruas se ligam de formas variadas. Isto é, apesar de o ativismo ainda ser representado como uma realidade de rua *offline* exigindo comprometimento e empenho físico e o terreno digital emergir como uma espécie de extensão secundária (Campos *et al.*, 2016), importa problematizar narrativas estanques, de priorização ou dissociação, de uma ou de outra forma de participação. Por certo, as fronteiras entre estas são “(...) movediças na medida em que se fundem, se interseccionam, colidem e se afastam (...)” (Rosa & Santos, 2013: 160). Ou seja, formas *online* e *offline* de participar não são necessariamente mutuamente exclusivas (Christensen, 2011).

Por conseguinte, apesar de algumas perspetivas descrentes do ‘*mix*’ destes dois mundos (Sander & Putnam, 2010), a investigação revela um *continuum* entre dimensões *offline* e *online* (Livingstone *et al.*, 2005; Livingstone & Haddon, 2009b; Sebastião & Lourenço, 2016), onde a popularidade das atividades é bastante similar para o meio *online* e o meio *offline* (Helsper, 2011), assemelhando-se a um “círculo virtuoso” (Norris, 2000a). Assim, existe, como se pôde observar, uma variedade de formas e contextos onde os/as cidadãos/ãs podem participar, quer seja *online*, quer seja *offline*. Algumas mais estruturadas e formalizadas, enquanto que outras são francamente mais efémeras, episódicas e informais (Ekman & Amnå, 2012; Ferreira *et al.*, 2012a; Norris, 2002). No entanto, independentemente desta diferenciação, há que reconhecer e valorizar os diversos tipos de participação, sendo ela “(...) o *elixir* da vida democrática” (Van Deth, 2014: 2).

1.2.4 RS & PCP: UMA INFLUÊNCIA DIGITAL COM POTENCIALIDADE(S)?

Os sites de RS, em particular formando um espaço *online* público, emergem como locais para a discussão política onde as opiniões são moldadas e os tempos de decisão são tomados. A natureza coletiva do dissenso foi amplamente visível nos ambientes *online* (...) [dado] que proporcionam ferramentas para facilitar a interação, permite aos indivíduos respostas às suas questões que têm dificuldade em encontrar *offline* e, também, constitu[em] um suporte para linhas particulares de argumentação sobre causas. (Aouragh & Alexander, 2011: 1348)

No que respeita ao papel das RS na PCP, segundo Pesce & Rocha Bruno (2016), quando utilizadas contra processos de alienação, estas podem-se consubstanciar como um recurso importante em prol da mudança social. No entanto, as autoras salientam que as RS não são, por si só, motores de mudanças.

Observe-se, por exemplo, os movimentos sociais que tomaram as ruas, em distintos pontos do planeta¹⁰, a partir da organização de grupos e indivíduos através das RS. Castells (2012) enfatiza o modo como este tipo de acontecimentos pode-se fazer valer destas plataformas para se organizarem. De facto, a investigação focada nas ações políticas da Primavera Árabe mostra que em sociedades onde os meios de comunicação são controlados pelo regime, as RS assumem um papel vital (Howard *et al.*, 2011), dado constituírem-se uma ferramenta muito útil para ajudar a informar os/as cidadãos/ãs (Bennett, Breunig & Givens, 2008; Chen & Sali, 2010), de forma mais rápida (Aouragh & Alexander, 2011). Além disso, possibilitam o reforço do poder local dos/as ativistas e a criação de ondas de apoio e solidariedade a nível global (Padania *et al.*, 2011).

Deste modo, as RS aparentam constituir uma potência para inaugurar movimentos de contestação do *status quo*, na medida em que permitem ir além de correntes hegemónicas. Como ilustra a figura 1, um renovado género de revolução emergiu, distinguindo-se pelo importante papel informacional e de organização das RS, particularmente o Facebook (Allagui & Kuebler, 2011).

Figura 1: "Thank You, Facebook."
Tahir Square, Cairo. (Zuckerman,



¹⁰ A Primavera Árabe, o movimento dos Indignados em Espanha ou a manifestação "Que se lixe a Troika" em Portugal.

As RS vieram, portanto, conduzir a uma reconfiguração do social e do político nas sociedades contemporâneas (Cardoso *et al.*, 2015; Cardoso & Lamy, 2011; Peña-López, 2012), dada a possibilidade de representarem um instrumento útil no quadro de uma mudança social para protestar ou, simplesmente, para seguir os acontecimentos (Cardoso, 2011: 243). Isto é, a partir das RS parece ser possível promover e estimular novas possibilidades políticas de engajamento democrático e colaboração em massa (Ellison *et al.*, 2007; Shirky, 2009; Zuckerman, 2014). Como afirmam Campos *et al.* (2016), as RS marcam um paradigma e um período historicamente distinto de ativismo, visto que podem empoderar os/as usuários/as, fomentar o seu engajamento cívico (Rheingold, 2008) e dar origem a uma cidadania autorrealizada (Bennett, 2008).

Nesta esfera *online*, os/as jovens têm tido um papel preponderante, embora não exclusivo, enquanto rosto desta mudança nos processos políticos. De facto, os/as ativistas jovens estão a tomar vantagem na distribuição de mensagens nas RS para reunir os/as seus/suas seguidores/as em formas de protesto, contestação e reivindicação (boyd, 2007; Christensen, 2011, 2012; Mihailidis, 2014). No que concerne a este ponto, a investigação revela, a montante, a relação positiva do uso das RS com a confiança social, envolvimento cívico e participação política (Valenzuela, Park & Kee, 2009). A jusante, afere que a discussão de matérias políticas nas RS influencia o comportamento político, tornando os/as jovens politicamente mais comprometidos/as, apesar de não mudar, necessariamente, a sua atitude política (Zhang *et al.*, 2009). Ademais, no estudo realizado por Donnelly-Smith (2008: 37-39), é possível salientar alguns discursos de jovens entrevistados/as sobre esta temática:

[com as RS] (...) existe uma maior organização entre os/as jovens, e existem mais oportunidade para participar.

(...) é mais fácil agora aprender sobre política com as RS (...).

Penso que as RS são vitais para encorajar a participação nos/as jovens.

Em linha com as afirmação anteriores, a pesquisa de Cardoso *et al.* (2015: 192) afirma, primeiramente, que 22% dos/as utilizadores/as das RS concordam que desde que as utilizam têm estado presentes mais frequentemente em eventos relacionados com a defesa de causas sociais e políticas. Malafaia *et al.* (2016) reiteram que as recentes manifestações anti-austeridade juvenis portuguesas iniciaram-se nas RS, sendo fundamentais para uma mobilização que transitou do *online* para o *offline*. Além disto importa, neste plano, salientar o trabalho de Shirky (2009) que classifica os/as utilizadores/as de acordo com o seu envolvimento e participação nas RS (ressalva-se que apenas se refere ao Facebook).

Tabela 1: Classificação dos/as utilizadores/as do Facebook, de acordo com o seu envolvimento e participação (Shirky, 2009).

Tipo de utilizador	Descrição
Passivo/a ou espectador/a (<i>online</i>)	o/a utilizador/a, apenas, observa sem se envolver.
<i>Liker</i> (<i>online</i>)	o/a utilizador/a, apenas, deixa o seu <i>like</i> , quando simpatiza com algum conteúdo ou causa.
<i>Replicant</i> (<i>online</i>)	o/a utilizador/a, apenas, partilha o conteúdo que acha relevante.
Subscritor/a (<i>online</i>)	o/a utilizador/a que está interessado/a num tema particular e pretende obter mais informação sobre este.
Produtor/a (<i>online</i>)	o/a utilizador/a está envolvido/a na produção de conteúdo acerca do que considera importante.
Participante (<i>online</i> e <i>offline</i>)	o/a utilizador/a está informado/a sobre as atividades <i>online</i> sobre um dado tema e participa em atividades <i>offline</i> sobre este. Na maioria das vezes, informam-se <i>online</i> e engajam-se face-a-face.
Ativista (<i>online</i> e <i>offline</i>)	o/a utilizador/a organiza atividades <i>online</i> e <i>offline</i> . É o/a nível mais elevado de envolvimento.

Ainda assim, existe alguma contenção no que respeita a esta importância ou à utilização juvenil das RS com propósitos cívicos e políticos. Kotilainen (2009) defende que embora existam jovens mais engajados/as, existem outros/as que não vêem estes *media* como um veículo para o engajamento político. Também Bennett (2008) e Baumgartner & Morris (2009) sustentam que a população juvenil tende a fazer atividades *online* mais relacionadas com o social e o entretenimento, do que ações voltadas para o mundo político. Em concomitância, emerge a asserção de boyd (2008) acerca de como os/as utilizadores/as das típicas RS estão mais dedicados/as a adicionar brilho às suas páginas do que a se engajar em qualquer forma de ação cívica coletiva. Aqui, uma vez mais, no estudo realizado por Donnelly-Smith (2008: 37-39), é possível salientar alguns discursos de jovens entrevistados/as sobre esta perspetiva:

(...) as RS podem ser úteis para o engajamento, mas não tomaria essa afirmação muito seriamente. Se me convidarem *online* para ir a um evento político eu não vou. No entanto, se me convidarem pessoalmente, estou mais recetiva a ir.

Eu penso que as pessoas não utilizam as RS com esse propósito político.

Importa, também, enfatizar discursos sobre a possibilidade de as RS representarem uma ameaça (Fenton & Barassi, 2011), dada a ocorrência de movimentos antidemocráticos e antipolíticos (Campos *et al.*, 2016; Pesce & Rocha Bruno, 2016), tais como o aperfeiçoamento de formas de monitorização dos/as cidadãos/ãs e das suas ações¹¹.

Deste modo, a prudência é importante neste debate. Por certo, as RS aparentam prefigurar um novo espaço de partilha, de ação e de intervenção para a mudança social – seja ela positiva ou negativa. No entanto, a sua concretização depende do papel que lhes atribuímos dentro de uma estratégia mais alargada condizente à ação (Cardoso, 2011). De facto, a revolução não acontece quando a sociedade adota a nova tecnologia, ela acontece quando a sociedade adota novos comportamentos (Shirky, 2009). Se pensarmos nas redes sociais, num sentido sociológico, elas sempre existiram na vida humana em sociedade. Basta pensar-se nos quotidianos de cada um/a, nas relações que estabelecemos com a família, com amigos/as e observa-se que tais constituem-se como redes sociais de interação. O que muda com as RS é que a tecnologia emerge como um instrumento de mediação (Cardoso, 2011; Cardoso *et al.*, 2015). Assim, o facto de as RS serem uma ferramenta formada por pessoas – que se relacionam de forma contingente e dinâmica com a tecnologia – não pode ser ‘bloqueado’.

1.2.5 PCP, RS & LDM: QUE CONEXÃO?

Tal como se acaba de discutir, as RS afiguram-se como espaços digitais de sociabilidade, de construção da cidadania e como (novos) meios de participação cívica e política. Com efeito, como “*participatory politics*” (Hodgin, 2019) integram uma cultura de participação (Jenkins *et al.*, 2009), onde os/as utilizadores/as circulam, criam e consomem conteúdo e conectam com um grande número de pessoas que, concomitantemente, também partilham os seus interesses (Kahne & Bowyer, 2019). Deste modo, “(...) novas *skills* são necessárias para acessar, analisar, avaliar, criar e distribuir mensagens dentro de uma sociedade digital, global e democrática” (Hobbs *et al.*, 2013: 5). Este conjunto de capacidades técnicas,

¹¹ Como ilustração recente poder-se-ia salientar o caso do ‘*Cambridge Analytica*’, onde uma aplicação terá recolhido dados de cerca de 50 milhões de perfis do Facebook para ajudar a eleger Donald Trump, nas últimas eleições americanas.

cognitivas e críticas – neste estudo designado de “literacias digitais e *mediáticas*” (LDM) – será explorado detalhadamente na próxima secção (1.3.5).

(...) A literacia digital (...) implica conhecimentos e habilidades que permitem o uso dos ambientes digitais de forma efetiva, o que por sua vez possibilitará ao utilizador tornar-se cidadão digital e participar civicamente na sociedade em que se insere. (Sebastião, 2014: 126)

De facto, as capacidades de LDM aparentam, como condições estruturantes e estruturadoras, afetar os processos do ser humano enquanto ‘ser individual’ e ‘ser social’ capaz de pensar e agir cívica e politicamente no espaço público. Segundo Livingstone (2004), a promessa reside no facto destas *skills* poderem fazer parte de uma estratégia de reposição do/a utilizador/a *mediático/a* – de um/a consumidor/a recipiente passivo/a para um/a cidadão/ã participante ativo/a. Deste modo, o comportamento cívico e político pode ser limitado pelas suas capacidades de utilização e compreensão de ferramentas digitais (Buckingham, 2003).

Os estudos realizados¹² mostram conclusões dúbias no que concerne a esta asserção. De um ponto de vista, as LDM emergem como um fator-chave para o engajamento cívico em qualquer democracia participativa do século XXI (Chen & Wang, 2011; Kahne *et al.*, 2012; Mihailidis & Thevenin, 2013; Peña-López, 2012; Sebastião, 2014, 2015; Yeh & Wan, 2019). Por outro lado, as oportunidades facilitadas para a expressão e participação *online* só serão aproveitadas por quem apreende os saberes e as *skills* necessárias (Rheingold, 2008). Ou seja, quem apresenta menores competências, terá reduzidas possibilidades de participar (Shelley *et al.*, 2004).

Quando as pessoas têm competências de literacia digital e *mediática*, elas reconhecem agendas pessoais, corporativas e políticas e são empoderadas a falar em nome das vozes desaparecidas e das perspectivas omitidas nas suas comunidades. Pela identificação e tentativa de resolução de problemas, as pessoas usam o poder das suas vozes e dos seus direitos para melhorar o mundo ao seu redor. (Hobbs, 2010: 17)

Observa-se, então, uma conexão íntima entre a LDM e PCP (Abbas & Nawaz, 2014). De facto, segundo Dias-Fonseca e Potter (2016) os níveis literáticos estão positivamente correlacionados com a PCP *online*. Ademais, o estudo de Ashley, Maksil e Craft (2017) confirma a importante relação entre certas componentes de LDM e certos tipos de engajamento político – como a eficácia política interna – enquanto que a pesquisa de Kahne *et al.* (2012) conclui que a aprendizagem de LDM está

¹² A partir da revisão bibliográfica efetuada denota-se que a investigação nacional neste âmbito se apresenta como escassa e pouco rigorosa.

associada a um aumento de participação *online* orientada politicamente. Finalmente, Kim e Yang (2015) sublinham que aqueles/as que compreenderem e avaliarem criticamente a informação *online* estarão mais suscetíveis a se constituírem como participantes ativos/as. Não obstante, a existência de algum ceticismo não poderá ser omitida, considerando os dados acerca de o investimento na LDM parecer ter um efeito limitado no engajamento e participação (Sebastião, 2014).

Deste modo, como já se pontuou, o atual panorama digital apresenta um leque alargado de desafios. A divulgação de desinformação, a propagação de posições e campanhas antidemocráticas, racistas ou xenófobas e, ainda, a possibilidade de formação de *echo chambers* constituem ameaças para quem navega no mundo *online*, nomeadamente em RS. Posto isto, e dado que as tecnologias e ferramentas digitais parecem constituir componentes centrais na PCP juvenil (Kahne & Bowyer, 2019; Kahne *et al.*, 2012), torna-se essencial compreender as competências necessárias para combater e lidar com estes obstáculos (Hodgin, 2019).

1.2.6 ‘LITERACIAS DIGITAIS E MEDIÁTICAS’: A NOTIFICAÇÃO DE UM MODELO TRIPARTIDO PARA UMA PARTICIPAÇÃO COM SENTIDO

O vigente e altamente mediatizado panorama tem vindo a complexificar-se, em redor do imediatismo e da insegurança na gestão da informação disponível *online* (Faria, Ramos & Faria, 2012).

(...) As novas tecnologias de informação e comunicação, associadas a uma cultura de *media* com base no mercado, fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram, estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo. (Kellner & Share, 2008: 689-690)

De facto, os desafios deste multimodal cenário digital apresentam-se diversos e diferenciados. Se, por um lado, a fiabilidade e a credibilidade da informação começa a ser posta em causa – observe-se, por exemplo, o caso das *fake news*¹³ (McDougall *et al.*, 2019) – por outro, uma utilização esclarecida e crítica das plataformas digitais parece solicitar a desenvoltura de um vasto conjunto de capacidades técnicas,

¹³ No estudo realizado pela Comissão Europeia (2018) um terço dos/as respondentes (37%) diz encontrar *fake news* todos ou quase todos os dias.

cognitivas e críticas. Assim, no presente ecossistema *mediático*, a seleção, gestão e filtração dos vários *inputs* informativos de forma a ajuizar a sua veracidade e fidedignidade, assim como a apropriação de um leque alargado de aptidões, atitudes e conhecimentos, emergem como indispensáveis a qualquer 'ser *online*'.

As convencionais formas de literacia estão, portanto, a ser modificadas (Livingstone, 2003a, 2003b), em razão da necessidade de atualização e aquisição constante de novas e múltiplas habilidades por parte dos/as utilizadores/as. No que respeita à literacia do século XXI, o conceito apresenta uma polissémica e complexa paisagem, dada a presença de distintos significados e designações (Bawden, 2001). Realmente, denota-se a coexistência de variadas denominações¹⁴, como 'literacia *mediática*' (Buckingham, 2003, 2008; Buckingham *et al.*, 2004; Livingstone, 2003a; Livingstone & Haddon, 2009b; Livingstone & Helsper, 2009; Potter, 2013), 'literacia *mediática* crítica' (Costa *et al.*, 2018), 'literacia digital' (Bawden, 2008; Costa, 2011; Eshet-Alkalai, 2004; Gilster, 1997; Lankshear & Knobel, 2008; Ng, 2012; Rodríguez-de-Dios *et al.*, 2016; Santos, Azevedo & Pedro, 2015; Sebastião, 2014), 'alfabetização crítica dos *media*' (Kellner & Share, 2008), 'novas literacias *mediáticas*' (Jenkins *et al.*, 2009) ou 'literacia digital e *mediática*' (Hobbs, 2010). No entanto, importa realçar a potencialidade de se tratar as diferentes concetualizações numa lógica não-competitiva. Por certo, cada uma está associada a um conjunto de práticas, conhecimentos e capacidades específicas (Hobbs, 2010) que, não obstante, por vezes se fundem.

Deste modo, pretende-se compreender e englobar num modelo simplificado, algumas similitudes e diferenças das diversas concetualizações, de forma a se poder apreender os trâmites que circundam este(s) conceito(s). Ressalva-se a não pretensão de se formular uma definição dogmática, mas, ao invés, uma definição holística inteligível no seio da complexidade inerente.

Neste intento, baseado em distintos contributos, favorece-se uma abordagem tripartida dos domínios requeridos.

Em primeiro lugar, poder-se-ia mencionar o '**acesso técnico-cognitivo**'. Efetivamente, recusa-se a redução do acesso tecnológico a uma simples aplicação e manipulação de um conjunto de competências (Buckingham, 2003; Dias-Fonseca & Potter, 2016). Com efeito, aparenta como basilar a concomitância entre a compreensão integral do universo *online* – dimensão cognitiva – e a habilidade de

¹⁴ Visto que a maioria dos/as autores/as são de língua estrangeira, as designações aqui apresentadas resultam da tradução do autor da dissertação.

execução e desempenho em certas tarefas – dimensão técnica. O *know-how* digital carece, então, de uma perceção madura e realista das 'regras' que prevalecem no *ciberespaço* e uma gama de *skills* e conhecimentos funcionais/instrumentais.

Em segundo lugar, é possível enfatizar a preponderância de '**análise e avaliação crítica**'. Como notam Kellner e Share (2008), a rejeição da ideia que a informação pode ser neutra e livre de valores é crucial para o questionamento crítico.

(...) Não [vivemos] apenas [n]uma vila global, mais precisamente é uma selva de comunicação humana, abraçando uma quantidade infinita de informação, verdadeira e falsa, honesta e enganosa, baseada no bom e no mau. (Hobbs, 2010: 102)

Neste âmbito, a presença de 'literacia informacional' – referente aos saberes críticos dos/as utilizadores/as para avaliar efetivamente a matriz de informação que recebem – é crucial (Costa *et al.*, 2018; Eshet-Alkalai, 2004; Hobbs, 2010). Esta, na prática, constitui uma espécie de filtro na identificação de conteúdos erróneos, irrelevantes ou enviesados.

Finalmente, a importância da '**criação criativa e cívica**'. Aqui, Eshet-Alkalai (2004) alega, a montante, a conveniência da construção de novos significados e materiais a partir dos que já existem – 'literacia reprodutiva' – e, a jusante, a capacidade de utilizar diferentes ambientes *mediáticos* na prossecução de uma informação não-linear – 'literacia de *hipermedia*'. Para além deste autor, Castells (2007: 320) refere a necessidade de aquisição da capacidade de obter informação armazenada digitalmente, recombina-a e utiliza-a para produzir conhecimento relevante num dado momento. O propósito passa, desta maneira, pela conceção de um significado autêntico e criativo em resultado de um exercício de integração interdependente de pedaços de informação, provenientes de diferentes fontes. Por conseguinte, impõe-se o fomento de uma consciência e atitude ética de responsabilidade social, do trabalho de equipa, da manifestação de confiança e motivação, assim como de capacidades comunicacionais (Ala-Mutka, 2011; Hobbs, 2010; Hodgins, 2019; Rodríguez-de-Dios *et al.*, 2016). Neste ponto, recorrendo aos trabalhos de Eshet-Alkalai (2004) e Ng (2012) enfatiza-se, ademais, a necessidade de 'literacia socio-emocional'. Tal, respeitante a aspetos essenciais numa utilização comunicativa e social responsável.

Porém, qual a designação possível para este modelo?

Inicialmente, importa salientar a possível limitação no facto de a denominação 'literacia *mediática*' – ao remeter-se para a compreensão crítica da globalidade de *media* existentes, desde a televisão até aos jornais e revistas (Livingstone & Haddon, 2009a) – poder omitir algumas especificidades do mundo digital. Por outro lado, vale

a pena referir a flexão de número do conceito de 'literacia', sendo que a opção pelo plural pode constituir-se como uma opção mais válida, em virtude da abrangência e integração de distintas literacias, no seu seio (Costa, 2011; Lankshear & Knobel, 2008; Santos *et al.*, 2015).

Posto isto, em (parte na) linha com Hobbs (2010), nesta dissertação, opta-se pela designação de 'literacias digitais e *mediáticas*' (LDM) em referência à constelação de capacidades e saberes necessários para uma participação com sentido numa sociedade digital saturada de *media* e (des)informação.

Em suma, propõe-se um modelo (ver apêndice I) composto por três grandes constructos: capacidade de acesso técnico-cognitivo; capacidade de análise e avaliação crítica; e criação criativa e cívica. Aqui, apesar da disposição gráfica¹⁵, nenhuma é sobrevalorizada. As três componentes conectadas constituem uma abordagem-base fundamental para compreender qual o nível desta "(...) *skill* de sobrevivência na Era Digital" (Eshet-Alkalai, 2004: 102), observada pela União Europeia como uma prioridade para o século XXI, não só para os/as jovens como para toda a população.

¹⁵ Dado que o conceito de 'literacias digitais e *mediáticas*' constitui um ponto de acesso para o aglomerado de saberes e capacidades para uma efetiva utilização do mundo digital *mediatizado*, optou-se pelo ícone respeitante ao ponto de acesso à *internet* sem fios (Wi-Fi) como mote gráfico do modelo.

CAPÍTULO II

**O PERFIL EPISTEMOLÓGICO,
ONTOLÓGICO E METODOLÓGICO**

Nesta investigação (e como em qualquer outra investigação em ciências sociais) impera a necessidade de, enquanto investigador, refletir sobre o meu posicionamento epistemológico, ontológico e metodológico. Ou seja, como, em que âmbitos e com que prerrogativas é que quero conhecer a problemática enunciada. A escolha entre diferentes métodos depende, efetivamente, sobre o que se quer tentar construir (Silverman, 1998: 78). Deste modo, os métodos e técnicas utilizados decorrem de posicionamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que se pretendem coerentemente integrados. Este capítulo pretende dar conta destes posicionamentos e opções.

2.1 DO ALGORITMO CRÍTICO, CONTESTADOR E PROBLEMATIZADOR AO POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO E ONTOLÓGICO DO ESTUDO

Como fazer ciência e que ciência num solo “mestiço” (Berger, 2009; Charlot, 2006; Correia, 1998; Correia & Caramelo, 2010) e “bastardo” (Canário, 2003), coberto de uma produção científica, irredutivelmente, heterogénea, complexa e multirreferencial, como o das Ciências da Educação (CE)?

As acusações de fragilidade, hibridéz e, até, o carácter duvidoso (Charlot, 1995) para com esta ciência hermenêutica e compreensiva ignoram a complexidade deste campo. Deste modo, o desígnio deste trabalho – que caminha pelos trilhos desta área de saber “contra a corrente” (Correia, 1993) – passa pela construção de um saber simultaneamente específico, pertinente, plural e rigoroso (Canário, 2003; Charlot, 2006). Não obstante, ressalvo que não pretendo ocultar a dubiedade e hesitação sobre o que podem ser, realmente, os ‘efeitos efetivos’ desta produção científica. De facto, compondo uma dissertação de mestrado, há que ter em conta as fragilidades inerentes à pesquisa. Como refere Hadji (2000: 83), importa “(...) paralelamente, livrar-[me] da esperança que a investigação possa trazer respostas ‘científicas’ às questões que dizem respeito à ação e nascidas na sua prática”. Contudo, no seio da modéstia e da contenção, considero essencial a procura de um algoritmo científico crítico, contestador e problematizador acerca das vivências e práticas digitais, em redes sociais *online*, no intento da reelaboração e reinterpretação de um conjunto de epifenómenos e problemas ‘mal colocados’ (Berger, 2009; Canário, 2003).

No que respeita à dimensão ontológica da investigação salienta-se a prerrogativa da existência de diversas dimensões da realidade, cujos significados são diferentemente (e socialmente) construídos pelos indivíduos (Berger & Luckmann, 1966; Onwuegbuzie & Leech, 2005). Ou seja, a realidade não é (re)tratada como uma fotografia, devido à suposição central de ter de existir uma apropriação cognitiva do real por parte de sujeitos ativos/as que a interpretam e produzem significados e sentidos. Efetivamente, tem-se a consciência de que o ponto de vista do autor do estudo é um ponto de vista sobre um ponto de vista (Bourdieu, 2001) provindo de sujeitos com os seus próprios quadros de sentido, concomitantemente confrontados/as com os quadros de sentido da ciência que os analisa (Nunes, 2005).

Além disso, como se verá adiante, a abordagem metodológica adotada remete para um estudo misto. A este tipo de opção é frequentemente associado um paradigma¹⁶ 'pragmático' (Biesta, 2010; Somekh & Lewin, 2005; Tashakkori & Teddlie, 1998) ou de 'complexidade' (Amado, 2014) que subjaz a sua estrutura. Assim, primeiramente, importa salientar a minha concordância com o facto de, tal como neste é defendido, existir uma 'centralidade concentrada' no problema de pesquisa e nos métodos que permitem uma melhor opção para o estudar (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2007; Tashakkori & Teddlie, 1998). Por certo, foi a liberdade e o despreendimento de visões práticas dicotómicas entre o quantitativo e o qualitativo – uma espécie de "cegueira paradigmática" (Amado, 2014) – que me permitiu assumir o papel de 'bi-investigador' (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Isto é, alguém que não se cinge exclusivamente a uma opção específica, mas que promove o diálogo ativo entre diversas maneiras de dar sentido ao mundo, conjugando as técnicas e posições que melhor se coadunam com o contexto e objetivos de investigação.

2.2 O LINK ENTRE O PANORAMA VIGENTE, OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Tal como discutido no capítulo teórico, a juventude contemporânea está *internetizada* num crescendo de processos de digitalização que influenciam diversas dimensões da sua vida. Neste sentido, as RS surgem como plataformas privilegiadas

¹⁶ Segundo Kuhn (1989), os paradigmas são diversas formas de ver o mundo e a realidade. Não é apenas um entendimento sobre ciência e o pensamento científico, mas estrutura, igualmente, a forma de compreendermos a vida em sociedade.

pelos/as jovens (Amaral *et al.*, 2017; Cardoso *et al.*, 2015), configurando-se como espaços digitais de sociabilidade, de construção da cidadania e como (novos) meios de participação cívica e política (Campos *et al.*, 2016; Cardoso, 2011; Cardoso *et al.*, 2015; Cardoso & Lamy, 2011; Ellison *et al.*, 2007; Rheingold, 2008; Shirky, 2009; Zuckerman, 2014).

Neste cenário, uma série de mudanças, oportunidades e preocupações catalisadoras de novos e complexos desafios à escala global estão a surgir (Castells, 2007). Aqui, e exigindo uma maior exploração, salienta-se o interesse académico acerca das potencialidades e riscos inerentes às vivências juvenis *online* e a conexão com os seus (decrecentes) níveis de participação cívica e política. Ademais, sob o pano de fundo de assunções generalizadas – como, por exemplo, a asserção de que os/as jovens estão plenamente aptos/as em todos os domínios do digital – emerge a noção de que o mundo (*online*) juvenil é, atualmente, mais nivelado e igualitário (Tapscott, 2009; Veen & Vrakking, 2009).

Assim, e dado que distintos grupos se apropriam, utilizam e reconstroem as tecnologias com diferentes finalidades (Castells & Cardoso, 2005; Dias-Fonseca & Potter, 2016; Livingstone, 2003b), um dos atuais desafios educacionais relaciona-se com a compreensão sobre as atitudes, os usos, os comportamentos e as competências que decorrem de práticas digitais, nomeadamente em RS.

Adicionalmente, enfatiza-se a identificação prévia de algumas lacunas na investigação existente. Neste sentido refere-se: i) a ausência de estudos nacionais acerca da relação entre a utilização das RS e perspetivas e comportamentos cívicos e políticos juvenis; ii) a escassa investigação no que concerne ao modo como distintas práticas juvenis *online* estão relacionadas com diferentes atitudes políticas e níveis de LDM; e, finalmente, iii) a carência de dados qualitativos no que respeita a estas dimensões.

Deste modo, mantendo estas prerrogativas desenvolveu-se um projeto de investigação com o intuito de conectar um mapeamento alargado individual e a discussão em grupo.

Por conseguinte, as questões de investigação que orientam esta pesquisa são:

- I. Qual a intensidade e natureza de utilização das redes sociais *online* nos quotidianos juvenis?
- II. Qual a influência de características socioeconómicas individuais nas práticas digitais relacionadas com as redes sociais *online*?

- III. Quais os efeitos da utilização das redes sociais *online* nas atitudes e comportamentos cívicos e políticos juvenis?
- IV. De que forma o uso das redes sociais *online* está relacionado com níveis de literacias digitais e *mediáticas*?
- V. Qual a relação entre níveis de literacias digitais e *mediáticas* e a participação cívica e política?
- VI. Que dimensões das redes sociais *online* são identificadas, coletivamente, como mais significativas e com maior potencial desenvolvimental e político?
- VII. Que relação entre usos das redes sociais *online* e atitudes e comportamentos cívicos e políticos, é discutida e problematizada pelos/as jovens?

O presente trabalho assenta, nesta medida, no **objetivo principal** de compreender a relação entre diferentes usos de RS por parte de jovens estudantes com distintos perfis, e os seus efeitos. Partindo deste objetivo, emergem **sub-objetivos** para auxiliar a sua clarificação: a) descrever as práticas de uso de RS nos quotidianos juvenis; b) explorar dimensões das RS identificadas como mais significativas e com maior potencial desenvolvimental e político para quem as utiliza; c) compreender os possíveis efeitos das características socioeconómicas individuais nestas práticas; d) e explorar conseqüentes implicações educativas e sociais destas experiências *online*, em torno da LDM e PCP.

2.3 O SOFTWARE DOS MÉTODOS

(...) nenhuma abordagem singular é a melhor no geral; pelo contrário, o que é importante é que os métodos estejam apropriados para responder às questões de investigação (...) todos os métodos têm as suas vantagens e desvantagens relativas. (Barker, Pistrang & Elliott, 2002: 245)

Primeiramente, há que reconhecer a necessidade de existir compromisso entre a formulação das questões e objetivos orientadores da pesquisa e a possibilidade de serem respondidas através de um conjunto de opções metodológicas.

Na minha perspetiva, a promoção de um diálogo entre distintos campos ontológicos e epistemológicos, ferramentas metodológicas e níveis de análise,

constitui um caminho com potencial para tornar uma realidade inteligível. Por certo, “o melhor de dois mundos” (Bryman, 1988), num enlace mútuo entre o quantitativo e o qualitativo, enquanto abordagens e métodos, assume-se, nesta investigação, como uma opção para se alcançar uma expressão mais compreensiva, válida, credível e, ao mesmo tempo, mais rica, dos diferentes domínios e variáveis que se cruzam nos fenómenos em estudo (Creswell, 2014; Grenne, Kreider & Mayer, 2005; Newman & Benz, 1998; Tashakkori & Teddlie, 1998). Importa ressaltar que este pluralismo metodológico requer um cuidado tripartido: no enfoque que se dá a cada opção; na sequência de recolha e análise de dados; e na fase onde as duas dimensões se interligam (Ivankova, Creswell & Stick, 2016).

Deste modo, o *software*¹⁷ metodológico adotado – tendo presente as ponderações anteriores – consiste num estudo exploratório sequencial misto (Creswell, 2014; Edmonds & Kennedy, 2017) assente em dois níveis de análise: um primeiro individual e um subsequente grupal. Esta opção justifica-se pela asserção de que as informações e resultados da análise precedente, informem e esclareçam o passo seguinte, numa investigação articulada, coerente e interdependente. Ou seja, o intuito passa por utilizar o segundo nível de análise para aprofundar as temáticas de interesse destacadas nos resultados da análise antecedente. Na prática, é neste ponto que se estabelece a relação entre as duas dimensões (Tashakkori & Teddlie, 1998), constituindo-se como um *continuum* interativo potenciador de novas perspetivas (Newman & Benz, 1998: 25-26). Além disso, enfatiza-se o estatuto similar de ambas as fases do desenho da investigação, visto que se estabelecem de maneira equivalente durante o processo investigativo (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Na prática, utilizou-se um inquérito por questionário para considerar o nível individual e realizaram-se grupos de discussão focalizada (GDF) para recolher perspetivas juvenis conjuntas, que não poderiam ser compreendidas a partir do primeiro instrumento quantitativo.

Em síntese, a investigação desenvolve-se em duas grandes fases:

PRIMEIRA FASE

Foram administrados inquéritos por questionário a 392 jovens estudantes entre o 9º e o 12º ano de escolaridade, quer do ensino regular, quer do ensino profissional, de uma escola pública da região litoral norte de Portugal. Tal, pretende

¹⁷ Por analogia, o ‘desenho metodológico’ constitui uma espécie de programa computacional que comanda o processo investigativo.

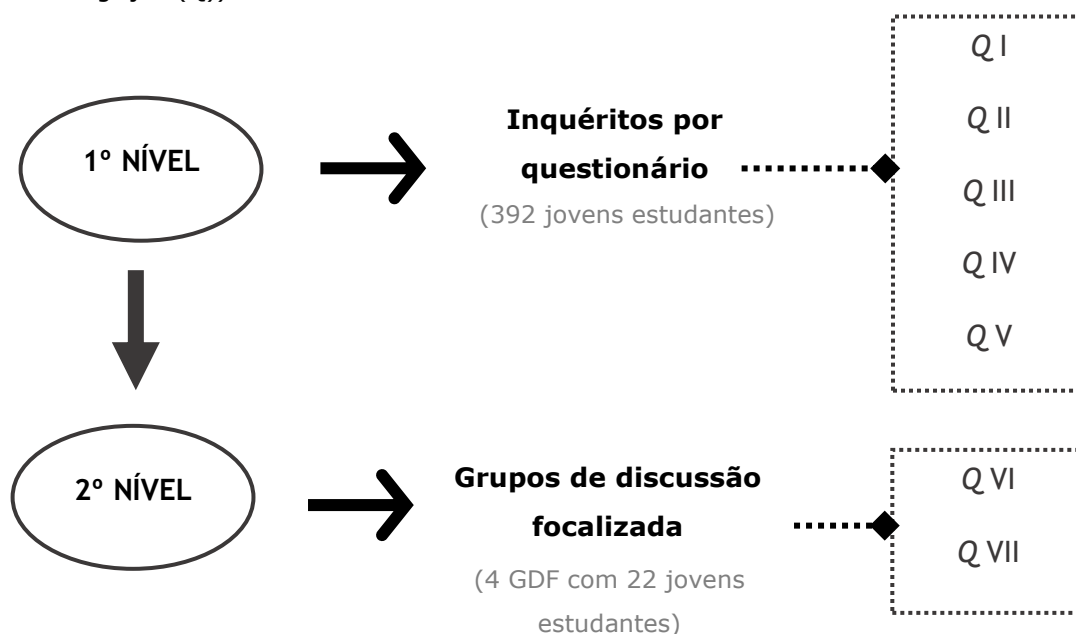
explorar e mapear a diversidade de práticas juvenis em RS; como estas estão relacionadas com atitudes e comportamentos cívicos e políticos e níveis de LDM; e, por último, compreender possíveis efeitos de características socioeconómicas individuais nestas práticas.

SEGUNDA FASE

Foram realizados quatro grupos de discussão focalizada – três com estudantes do ensino regular (seis estudantes do 9ºano; seis do 10ºano; quatro do 12ºano) e um GDF com seis estudantes do 11ºano, do ensino profissional – com o objetivo de ouvir o que os/as jovens coletivamente têm a dizer, a montante, acerca da relação entre a utilização das RS e atitudes e comportamentos cívicos e políticos e, a jusante, quais as dimensões das RS que consideram mais significativas e com maior potencial desenvolvimental e político. Ademais, durante os GDF os/as participantes tiveram a oportunidade de discutir os resultados da fase quantitativa, ajudando à sua compreensão.

Assim, as questões e objetivos do estudo serão abordados em dois níveis (ver figura 2), pois considera-se que esta abordagem mista é a mais adequada para compreender o problema da investigação (Creswell & Plano Clark, 2007).

Figura 2: *Design* da investigação (nível de análise, métodos utilizados e questões de investigação (Q))



2.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

O discurso científico só será socialmente compreensível se, perante ele, adotarmos uma atitude hermenêutica (Santos, 1989: 28). Com efeito, numa investigação situada torna-se, também, essencial refletir sobre o contexto onde são recolhidos os dados.

Numa investigação *em* educação é imprescindível uma aproximação aos contextos, reais e quotidianos, onde as pessoas habitam e interagem. No âmbito desta dissertação, este espaço refere-se, desde logo, à escola. Na prática, dadas as rotinas diárias dos/as jovens se concentrarem, em grande medida, no contexto escolar, este foi o contexto escolhido para a recolha de dados.

Neste seguimento foi colocada a hipótese de efetivar a pesquisa apenas numa instituição escolar que reunisse as especificidades pretendidas. Ou seja, dada a pretensão de se chegar a um público diversificado em termos de via de ensino frequentada, seria vital que a escola escolhida tivesse uma oferta educativa que abrangesse quer o ensino regular, quer o ensino profissional. Ademais, considerou-se que esta seria uma opção ajustada ao tempo disponível para efetuar a investigação e ao seu *design* – principalmente pelo encadeamento do estudo em duas fases.

Assim, por cumprir os critérios enunciados anteriormente, a recolha de dados foi realizada numa escola pública da região litoral norte de Portugal que abrange uma vasta zona geográfica e, por conseguinte, apresenta uma população numerosa e bastante heterogénea. Posto isto, após uma reunião com um elemento da estrutura diretiva da escola – onde foram apresentados e debatidos os trâmites da investigação – ficou acordada a realização das duas fases do estudo nesta instituição escolar.

2.5 A *SELFIE* QUANTITATIVA: O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A primeira fase (individualizada e ampliada) da investigação respeita à administração de inquéritos por questionário a estudantes de uma instituição escolar na região litoral norte de Portugal. Nesta etapa pretende-se explorar e mapear a (auto)perceção dos/as estudantes acerca da diversidade de práticas juvenis em RS; como estas estão relacionadas com atitudes e comportamentos cívicos e políticos e níveis de LDM; e, por último, compreender possíveis efeitos de características socioeconómicas individuais nestas práticas.

2.5.1 O INSTRUMENTO

No que concerne à sua composição, o questionário (ver apêndice II) compreende uma série de escalas maioritariamente relativas às RS e a dimensões cívicas, políticas e de LDM.

A primeira parte do questionário inclui itens relativos à identificação partidária (entre os partidos políticos que atualmente têm assento parlamentar, um outro qualquer partido e não se identificar com nenhum partido), ao consumo de *media* – versão impressa ou *online* de um jornal ou revista; meios de informação alternativos *online*; rádio; redes sociais; TV – para se manter informado/a sobre assuntos sociais e políticos (de “não utilizo”, “2 a 3 vezes por mês”, “1 vez por semana”, “várias vezes por semana” e “todos os dias”) e a informações socioeconómicas – idade; sexo; via de ensino que frequenta; ano de escolaridade; número de livros em casa¹⁸ (de 0-10, entre 11 e 50, entre 51 e 100 e mais de 101) e rendimento disponível da família (desde “não chega para pagar as despesas familiares” até “dá para viver confortavelmente”).

A parte número dois direciona-se para as redes sociais *online*. Neste ponto, o foco é a importância que estas têm na vida de cada um/a (1= nada importantes a 5= extremamente importantes); na RS mais utilizada; na média de uso diário (2 horas ou menos, entre 2 e 4 horas, entre 5 e 7 horas e 8 horas ou mais); nos motivos de adesão (numa escala de *Likert* de 5 pontos desde “discordo totalmente” a “concordo totalmente”); e nas funcionalidades utilizadas (numa escala de *Likert* de 5 pontos desde “nunca” até “muito frequentemente”).

A última parte inclui as dimensões cívicas, políticas e de LDM (ver tabela 2) em escalas de *Likert* de 5 pontos variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente” e de “nunca” até “muito frequentemente”.

¹⁸ Neste trabalho a presente variável é considerada como um indicador do capital cultural das famílias dos/as respondentes.

Tabela 2: Dimensões presentes na terceira parte do inquérito

Dimensões	Fontes	Exemplos escalas	Números de itens
Eficácia política (interna, externa e coletiva)	IEA Cived, 2002; Niemi, Craig & Mattei, 1991	<i>Sei mais de política do que a maioria das pessoas da minha idade.</i>	▪ 6 itens;
Interesse político	IEA Cived, 2002; European Social Survey; Emler, 2011	<i>Tenho interesse na política.</i>	▪ 3 itens;
Participação cívica e política (offline & online)	Autoria própria; Lyons, 2008; European Social Survey;	<i>Assinar uma petição online que fiquei a conhecer nas redes sociais.</i>	▪ 10 itens;
Literacias digitais e mediáticas: dimensão crítica; dimensão cognitiva;	Costa <i>et al.</i> , 2018; Sebastião, 2014; Ng, 2012;	<i>Consigo reconhecer se determinada informação online é verdadeira e de confiança.</i>	▪ 7 itens;

As escalas utilizadas no instrumento – especificamente as respeitantes às atitudes, comportamentos e disposições relativas à PCP – foram já utilizadas e validadas com amostras similares à deste estudo no PIDOP¹⁹ (projeto multinacional que envolveu nove países Europeus, incluindo Portugal), revelando uma confiabilidade aceitável ou elevada (Menezes *et al.*, 2012). No presente estudo, estas dimensões também revelaram bons níveis de confiabilidade: eficácia política [$\alpha = .61$]²⁰, interesse político [$\alpha = .84$] e participação cívica e política [$\alpha = .79$].

¹⁹ *Processes Influencing Democratic Ownership and Participation*: <http://www.fahs.surrey.ac.uk/pidop/>

²⁰ Apesar de constituir um valor baixo, considerou-se ainda aceitável.

A partir de uma análise fatorial exploratória destas dimensões foi possível verificar, desde logo, a existência de quatro constructos²¹. A **participação cívica e política nas redes sociais online** – composta pelos itens *"apelar, através das redes sociais, à participação numa manifestação ou evento político e/ou social"*; *"visitar perfis de redes sociais com conteúdo relacionado com direitos humanos, LGBT ou ambientais"*; *"partilhar nas redes sociais notícias, músicas, fotografias ou vídeos com conteúdo social e político"*; e *"apoiar uma causa política, social ou ambiental através de um like ou comentário"* – revela um valor aceitável de consistência interna (α de Cronbach = .77). No que se relaciona com as atitudes políticas resultaram: o **interesse político** [α de Cronbach = .84] (e.g., *"converso sobre questões sociais e políticas com os/as meus/minhas amigos/as e conhecidos/as"*; *"trago assuntos sociais e políticos para a conversa com outras pessoas"*; *"tenho interesse na política"*); a **eficácia política interna** [α de Cronbach = .84] (e.g., *"sei mais de política do que a maioria das pessoas da minha idade"*; *"quando estão a ser discutidos assuntos políticos, normalmente tenho algo a dizer"*); e a **eficácia política coletiva** [α de Cronbach = .75] (e.g., *"as coisas podem mudar para melhorar se os/as jovens trabalharem em conjunto"*; *"se os/as jovens trabalharem em conjunto podem influenciar as decisões do governo"*).

Relativamente à dimensão de LDM selecionou-se quatro itens da componente de literacia mediática crítica do instrumento utilizado no estudo de Costa *et al.* (2018). Dado que este inquérito era composto por um total de 36 itens, foi necessário reduzir o número de itens. Assim, tendo em conta o foco da presente dissertação, optou-se por manter apenas a dimensão crítica da literacia (e.g., *"evito participar em conversas online que me pareçam injustas ou incorretas"*; *"consigo reconhecer se determinada informação online é verdadeira e de confiança"*; *"considero que os meios de comunicação podem ser usados para distribuir informações falsas e incorretas sobre pessoas, lugares ou coisas"*; *"sou capaz de reconhecer mensagens irrelevantes e/ou enganadoras na internet e não as abrir"*). Adaptou-se, ainda, o item *"sou capaz de comparar informações, cruzando distintas fontes"* do estudo de Sebastião e Lourenço (2016), de forma a que este pudesse integrar a dimensão crítica de LDM. No que concerne à dimensão cognitiva da LDM optou-se por recorrer ao trabalho de Ng (2012). Aqui, mantiveram-se os 2 itens propostos pela autora (e.g., *"tenho confiança nas minhas capacidades de pesquisa e habilidades de avaliação na procura*

²¹ Desta análise resultou, ainda, um quinto constructo relativo à **eficácia política externa**. No entanto, este apresenta um valor de fiabilidade baixo (α de Cronbach = .49) o que inviabiliza a sua utilização em análises subsequentes.

de informação na web”; “estou familiarizado/a com problemas relacionados com atividades da web, tais como a cybersegurança ou plágio”).

A partir de uma análise fatorial exploratória foi possível verificar que o conjunto destas capacidades possui um único construto. Designou-se por **literacias digitais e mediáticas** (LDM) o grupo de todos os itens enunciados anteriormente. A confiabilidade desta escala completa, atendendo ao coeficiente do alfa de Cronbach, revela consistência [$\alpha = 0.72$]. Deste modo, visto que, por um lado, as escalas enunciadas foram utilizadas com uma população similar à deste estudo e, por outro, apresentam uma consistência interna global adequada, constituem um instrumento vantajoso para avaliar a (auto)perceção juvenil acerca dos seus níveis de LDM.

O questionário resulta, ademais, de itens criados por mim – em conjugação com os docentes orientadores –, bem como de adaptações de outros existentes do Inquérito da Sociedade em Rede em Portugal 2013 e do estudo de Cardoso *et al.* (2015).

2.5.2 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na formulação deste instrumento foi essencial ter presente algumas precauções, dado que o inquérito deve ser “(...) concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas” (Ghiglione & Matalon, 1993: 119). Por conseguinte, em bloco de perguntas com um tema homogéneo, tentou-se formular itens curtos e claros com vocabulário acessível e simples (Ghiglione & Matalon, 1993; Hill, 2014; Hill & Hill, 2005). Por outro lado, aparenta ser evidente que “(...) é mais fácil responder a um questionário curto do que um extenso” (Hill, 2014: 136). Desta forma, e em razão do tempo a ser despendido no quotidiano da escola ter de ser reduzido, o instrumento teria de ser curto²². Por último, em linha com os/as autores/as supracitados/as, optou-se, a montante, por um *layout* claro e apelativo e, a jusante, em ter presente uma introdução informativa – com um pedido e razão da colaboração, o nome da instituição de onde provém o estudo e uma declaração formal de confidencialidade e anonimato.

²² Após uma reflexão conjunta com os docentes orientadores, colocou-se um limite máximo de 4 páginas.

Neste âmbito, salientam-se, ainda, três processos relevantes. Em primeiro, referir que a globalidade do inquérito foi codificada num livro de código de forma a facilitar a inserção dos dados.

Posteriormente, enfatiza-se a realização de uma 'reflexão falada' com jovens com características próximas àquelas que fariam parte da amostra escolhida. Ressalva-se, todavia, que por questões temporais e de disponibilidade, as pessoas inquiridas foram mais velhas – dos 18 aos 22 anos – do que os/as estudantes pretendidos/as. Utilizou-se, então, uma abordagem próxima ao método "*think aloud*" para recolher informação acerca da primeira versão do inquérito, de forma a melhorá-lo. Foi pedido aos/às participantes que, após o preenchimento deste, refletissem sobre aspetos de relevância e/ou clareza de itens que poderiam ser modificados.

[Esta opção permite] garantir que o questionário é aplicável (...) [e] indica-nos como as questões e respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulações e salienta recusas, incompreensões e equívocos. (Ghiglione & Matalon, 1993: 173-174)

Para além disso, conseguiu perceber-se o tempo que seria necessário para completar o questionário, tendo esta informação sido transmitida à instituição escolar. Foram realizados somente seis inquéritos – um com uma pessoa do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Aqui, surgiram recomendações sobre aspetos que não tinham sido previamente considerados: a) total mudança da questão número 11: neste ponto, era questionado o número médio de horas semanais que o/a participante passa na RS mais utilizada. A sugestão da maioria foi, então, a de alterar para horas diárias, pois permitiria uma resposta mais imediata; b) foram sugeridos aspetos 'menores' como uma mudança de grafismo no item 10 – para se tornar mais visível o facto de ser pretendido a seleção de, apenas, uma rede social *online* – e a deteção de pequenos erros de português ou concordâncias léxicas;

Não obstante, o *feedback* recolhido foi positivo. Em média, os/as participantes demoraram cerca de 10 minutos no preenchimento do questionário.

Posto isto, e visto que a maioria dos/as jovens a ser inquiridos/as eram menores de idade, foi necessário proceder, *a priori*, à entrega de consentimentos informados (ver apêndice III) para que os/as encarregados/as de educação autorizassem a participação dos/as seus/suas educandos/as nesta primeira etapa do estudo. Assim, somente após a recolha destas autorizações e do consentimento oral dos/as participantes no momento do preenchimento, se iniciou a administração dos questionários pelas turmas. A versão final do instrumento foi administrada por mim nas turmas já referidas, juntamente com um breve momento de explanação sobre

os trâmites do projeto de investigação²³. Esta etapa decorreu entre novembro e dezembro de 2019. O tempo médio necessário para este processo foi de aproximadamente 15 minutos, por turma. O *software* IBM SPSS Statistics 25 foi o meio utilizado para a análise estatística descritiva e inferencial dos dados.

2.5.3 A AMOSTRA

A amostra é composta por jovens entre os 13 e os 19 anos de idade, pertencentes quer ao ensino regular, quer ao ensino profissional do 9º ao 12ºano de escolaridade.

A escolha por esta faixa etária deriva do facto de estes/as:

- i) serem considerados/as grandes consumidores/as e/ou produtores/as no corrente mundo digital (Palfrey & Gasser, 2008; Prensky, 2001a, 2001b; Taborda, 2010; Tapscott, 2009; Veen & Vrakking, 2009);
- ii) encontrarem-se, ainda, numa fase de marcado desenvolvimento em termos cívicos e políticos (Finlay, Flanagan & Wray-Lake, 2011; Flanagan & Tucker, 1999; Yates & Youniss, 1998);
- iii) serem a primeira geração a ser apelidada de 'nativos/as digitais' (Prensky, 2001a, 2001b), cuja vida e crescimento será marcada por práticas digitais;
- iv) e, por último, pela preocupação relativa à sua participação marcada por narrativas dissonantes que identificam, por um lado, uma apatia e desinteresse político deste grupo (Livingstone & Bober, 2004a; Livingstone & Haddon, 2009a; Menezes *et al.*, 2010; Putnam, 1995, 2000; Ribeiro *et al.*, 2017; Sander & Putnam, 2010) e, por outro, alegam a sua opção por novas formas de participação menos convencionais (Magalhães & Moral, 2008; Malafaia *et al.*, 2016; Menezes *et al.*, 2010; Norris, 2002; Sebastião, 2015; Zuckerman, 2014).

²³ Ponderou-se sobre a opção de realizar o questionário de forma *online*. No entanto, e como alega Hill (2014: 151), a aplicação pessoal permitia assegurar uma taxa de respondência de quase 100% e a clarificação de possíveis dúvidas.

Deste modo, foram selecionadas 15 turmas da referida instituição escolar. A tabela 3 apresenta esta amostra de forma mais detalhada. Neste plano, poder-se-ia afirmar que a instituição escolar e os/as estudantes foram escolhidos/as tendo por base uma conveniência (Onwuegbuzie & Collins, 2007), de forma a conjugar todos os critérios definidos.

Tabela 3: Composição da amostra na primeira fase do estudo (ano escolaridade, sexo, via de ensino a frequentar)

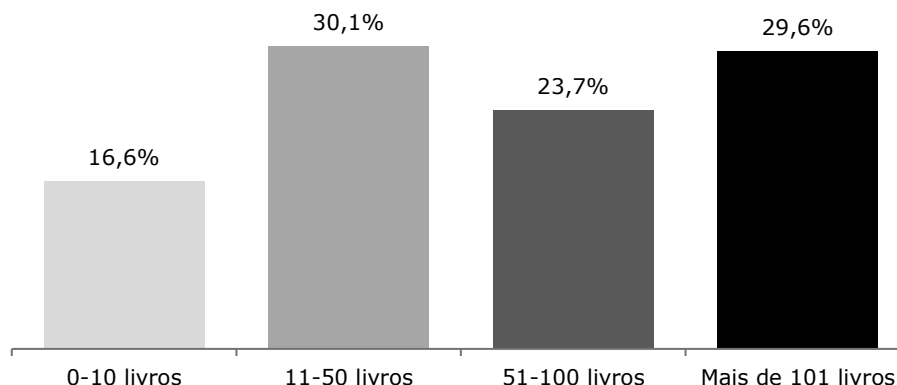
Ano de escolaridade Via de ensino a frequentar	9ºano		10ºano		11ºano		12ºano		TOTAL
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
Omissos	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Ensino Regular	37	53	33	49	23	44	38	41	318 (81,5%)
Ensino Profissional	-	-	16	7	20	7	17	5	72 (18,5%)
Total	37	53	49	56	43	51	55	46	392
	90 (23,0%)		105 (26,9%)		94 (24,3%)		101 (25,8%)		

Nesta etapa do estudo, 52,8% das participantes são do sexo feminino e 47,2% do sexo masculino. As idades variam entre 13 e 19 anos ($M_{idade} = 15.72$, $DP = 1.34$). Quando questionados/as sobre o rendimento disponível na sua família, estes/as posicionam-se, sobretudo, nas afirmações "dá para viver, assegurando as necessidades fundamentais" (33,6%) e "dá para viver confortavelmente" (64,6%). De realçar que, apenas, 1,8% refere que o rendimento "mal dá para pagar as contas" e que nenhum/a inquirido/a refere que o rendimento "não chega para pagar as despesas familiares"²⁴.

²⁴ Perante estes resultados importa salientar que em análises subsequentes utilizar-se-á, apenas, os itens "dá para viver, assegurando as necessidades fundamentais" e "dá para viver confortavelmente", visto que correspondem a 98,2% das respostas.

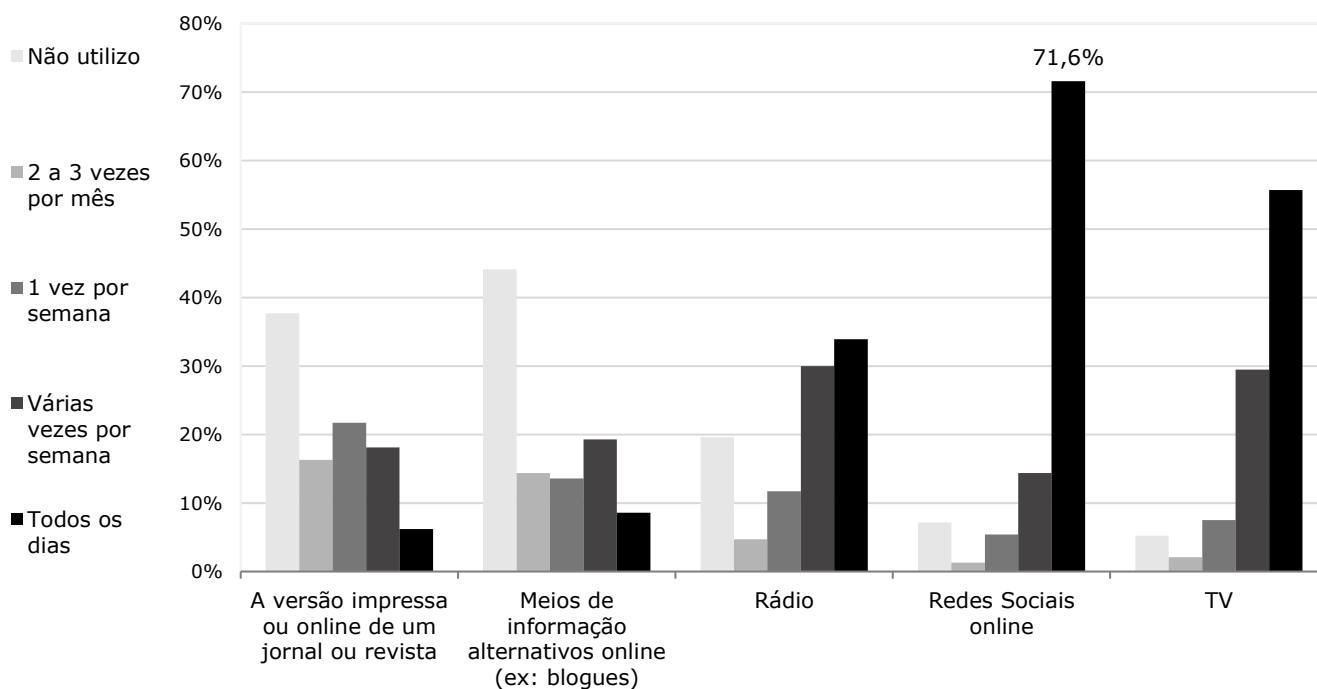
No que respeita ao número de livros em casa, verifica-se uma heterogeneidade da amostra (ver figura 3).

Figura 3: Caraterização da amostra em função do número de livros em casa



No que concerne à identificação partidária, verifica-se que 55,3% dos/as inquiridos/as (feminino=51,4%; masculino=48,6%) não tem nenhuma identificação, enquanto que 44,7% (feminino=54,3%; masculino=45,7%) afirma que se identifica com algum partido político. Por fim, em referência ao meio utilizado com mais frequência para se manter informado/a sobre assuntos sociais e políticos, nota-se que 71,6% dos/as respondentes afirma utilizar, todos os dias, as redes sociais *online* (ver figura 4).

Figura 4: Caraterização da amostra em função do consumo de *media*



2.6 O CHAT QUALITATIVO: OS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

A segunda fase da investigação respeita à realização de grupos de discussão focalizada (GDF) com vinte e dois estudantes da mesma escola na região litoral norte de Portugal.

2.6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

Os grupos de discussão focalizada, como uma metodologia qualitativa assente em processos conversacionais horizontais, possibilitam a (co)construção de conhecimentos e significados partilhados a partir de interpelações intersubjetivas (Barbour & Schostak, 2005; Gatti, 2005; Krueger & Casey, 2014; Williams & Katz, 2001). Deste modo, enquanto agentes ativos/as e interpretativos/as que apropriam sentidos e consequências das suas ações, considerou-se essencial escutar as ideias, experiências e perspetivas que os/as jovens, em conjunto, têm a partilhar acerca das temáticas da investigação. De facto, é desta interação e dissenso que emergem os dados qualitativos do estudo (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Morgan, 1997).

Tendo em conta os três níveis de análise da investigação – as RS; as capacidades de LDM; e as atitudes e comportamentos cívicos e políticos juvenis – os GDF tiveram o objetivo fundamental de ouvir as considerações que os/as jovens elaboram coletivamente acerca da relação entre a utilização das RS e atitudes e comportamentos cívicos e políticos (*questão de investigação VII*). Ademais, permitem obter as suas perspetivas sobre as dimensões das RS que consideram como mais significativas e com maior potencial desenvolvimental e político (*questão de investigação VI*). Por fim, constituem ainda uma oportunidade para os/as participantes discutirem os resultados da fase quantitativa, enriquecendo a sua compreensão. Efetivamente, a literatura é clara em demonstrar que os GDF podem constituir um método de aprofundamento, compreensão e interpretação crítica de dados provenientes de fases antecedentes da investigação (Bloor *et al.*, 2001; Cohen *et al.*, 2000; Gatti, 2005; Krueger & Casey, 2014; Silverman, 2014; Williams & Katz, 2001).

A partir de uma produção coletiva assente na vivacidade, complexidade e imprevisibilidade, poder-se-ão gerar informações capazes de abrir horizontes para a investigação, não acessíveis a partir de outro método (Williams & Katz, 2001).

Este efeito interativo resulta em dados que podem incluir casos em que as pessoas falam ao mesmo tempo, frases que permanecem inacabadas, onde as pessoas se contradizem e aos outros, onde os argumentos se desenvolvem na discussão e onde as pessoas interpretam mal os comentários e levam a discussão para outras direções (Bloor *et al.*, 2001: 58).

Na prática, a conversa flui pelas características dos/as participantes – capazes de falar sobre os seus próprios pensamentos, significados e emoções – e pela capacidade do/a investigador/a facilitar e encorajar ativamente a interação entre estes/as (Silverman, 2014; Wilkinson, 2004).

A jusante, deve existir uma precaução no número e tamanho dos grupos a ser desenvolvidos. No que concerne ao número de discussões, dado que na fase anterior do estudo foram mobilizados/as estudantes do 9º ao 12º ano, considerou-se essencial escutar um conjunto de estudantes de cada um destes anos de escolaridade. Então, um total de quatro GDF foram desenvolvidos, corroborando com a asserção de Morgan (1997) sobre a adequação da realização de três a seis discussões de forma a se poder atingir uma saturação de dados. Quanto ao tamanho destes grupos, considera-se que um número de seis participantes por grupo constitui-se como suficiente para existir diversidade na informação adquirida (Bloor *et al.*, 2001; Gatti, 2005; Morgan, 1997).

Dada a índole sequencial do estudo, a primeira prerrogativa para a participação nos GDF consistiu no facto dos/as participantes terem feito parte da fase anterior do estudo. Efetivamente, existe uma relação *nested* (Onwuegbuzie & Collins, 2007) entre as duas amostras, dado que os/as intervenientes dos GDF constituem uma subamostra daqueles/as que haviam respondido ao inquérito por questionário. Por outro lado, a participação teria de ser voluntária (Gatti, 2005), sendo escolhido/a quem demonstrasse disponibilidade, interesse e conforto para participar nas discussões. Por último, de forma a ser mais fácil a agilização na instituição escolar e ser menor a probabilidade de haver constrangimentos entre os/as participantes (Onwuegbuzie *et al.*, 2009; Williams & Katz, 2001), optou-se por estudantes que fizessem parte da mesma turma, dada a sua maior proximidade/familiaridade e conhecimento mútuo. Neste ponto, importa referir que uma destas turmas deveria pertencer ao ensino profissional, mantendo-se a diversidade de estudantes da primeira etapa do estudo.

2.6.2 A RECOLHA DE DADOS: PROCEDIMENTOS, PARTICIPANTES & MATERIAIS

Neste sentido, foi necessário, *a priori*, realizar uma reunião com um elemento da estrutura diretiva da escola, onde os trâmites anteriores foram abordados e discutidos. Neste encontro foi agendado que a recolha dos dados se desenvolveria ao longo de um dia²⁵ e foi aprovado a realização de um momento de sensibilização e esclarecimento por mim junto de cada uma das turmas envolvidas. Desta forma, seria possível recrutar os/as estudantes interessados/as e entregar os consentimentos informados (ver apêndice III), para que os/as encarregados/as de educação autorizassem a participação dos/as educandos/as menores de idade. Por fim, ficou estabelecido o local onde seriam realizados os grupos.

Participaram nesta etapa da investigação vinte e dois estudantes – maioritariamente do sexo feminino (77.3%) –, sendo que cada grupo foi composto por seis jovens, à exceção da turma do 12ºano. Tal, deveu-se ao facto de dois estudantes, ainda que tenham confirmado estarem disponíveis para participar, não terem comparecido. A duração média dos grupos foi de 56 minutos (45 a 75 minutos). A tabela 4 apresenta as características dos grupos. Esta etapa de seleção dos/as estudantes e dinamização dos GDF decorreu na primeira quinzena do mês de março de 2020.

Em cada grupo houve a tentativa de harmonização dos procedimentos. Todos/as participantes foram convidados/as a sentar-se em círculo, num ambiente informal caracterizado pela abertura e tranquilidade (Bloor *et al.*, 2001; Gatti, 2005; Krueger & Casey, 2014). Num momento inicial, explicou-se detalhadamente o que se esperava com aquele momento, os objetivos da investigação e agradeceu-se o contributo e participação de cada um/a. A figura de facilitador/a foi assumida por mim e por outra estudante/investigadora que se disponibilizou a ajudar na recolha²⁶. Os grupos foram alvo de uma gravação audiovisual.

²⁵ Neste momento, para além dos critérios já enunciados, a escolha efetiva das turmas de cada ano de escolaridade deveu-se às que possibilitariam a organização dos GDF ao longo deste dia.

²⁶ Tal segue a prerrogativa enunciada na literatura de ser preferível uma dinamização por dois/duas investigadores/as (Gatti, 2005; Onwuegbuzie *et al.*, 2009).

Tabela 4: Composição e especificidades dos GDF (ano escolaridade, via de ensino a frequentar, número de participantes, sexo e tempo de duração)

	Ano escolaridade	Tipo de ensino	Número de Participantes	Tempo de duração (minutos)
GDF1	9º ano	Ensino regular	Total = 6 (5 raparigas; 1 rapaz)	45 min.
GDF2	10º ano	Ensino regular	Total = 6 (5 raparigas; 1 rapaz)	60 min.
GDF3	11º ano	Ensino profissional	Total = 6 (3 raparigas; 3 rapazes)	75 min.
GDF4	12º ano	Ensino regular	Total = 4 (4 raparigas; 0 rapazes)	45 min.
Número total de GDF = 4	-	-	Total = 22 (17 raparigas; 5 rapazes)	56 min

De forma a facilitar os grupos de discussão focalizada, foi construído um guião (ver apêndice IV), dividido em cinco tópicos, que orientou cada uma das discussões. Dado que esta fase possui um papel de complementaridade e expansão da fase antecedente do estudo, importa referir que os tópicos de discussão advêm, substancialmente, de dados preliminares da análise quantitativa. A cada participante foi apresentado um conjunto de resultados – como se fossem publicações em redes sociais *online* – que serviram de introdução a cada ponto de discussão e onde cada um/a podia interpretar e comentar alguns resultados do estudo quantitativo²⁷.

Adotando a proposta de Malafaia (2017), o primeiro momento do guião contempla uma dinâmica de quebra-gelo para facilitar o início da discussão. Em cada grupo, foi distribuído aos/às participantes um conjunto de quatro imagens

²⁷ O objetivo passava por instigar os/as jovens a responderem a questões como "O que pensam sobre estes resultados?", "Qual a vossa opinião sobre estes resultados?" ou "Identificam-se com estes resultados?".

respeitantes aos tópicos que iriam ser, subsequentemente, debatidos (e.g, participação cívica e política juvenil; redes sociais *online* e política; literacias digitais e *mediáticas*; e percepções sobre as redes sociais *online*). Cada um/a deveria escolher uma imagem e explicar/comentar a sua escolha. A partir daqui alguns resultados do estudo quantitativo foram apresentados, servindo de base à discussão sobre os tópicos seguintes.

O segundo tópico – *percepções gerais sobre as redes sociais online* – prevê que os/as participantes reflitam, em conjunto, sobre perfis de utilização das RS obtidos a partir das respostas ao inquérito por questionário; sobre o modo como os/as jovens utilizam as RS e quais os seus efeitos; acerca da forma como acompanham o que se passa na sociedade e na política; e relativamente à influência da informação veiculada nas RS nas atitudes e comportamentos sociais e políticos juvenis, incluindo nos seus.

No terceiro tópico – *as 'literacias digitais e mediáticas' juvenis e a utilização das redes sociais online* – são colocadas questões que exploram a percepção dos/as jovens acerca das competências cognitivas e críticas dos/as utilizadores/as juvenis; a relação destas capacidades com distintas práticas nas RS; e a sua opinião acerca da vulnerabilidade (a sua e a dos/as outros/as jovens) perante os riscos associados às RS.

A partir do quarto tópico – *as redes sociais online e as atitudes e comportamentos políticos juvenis* – a discussão é dirigida para os níveis, intenções e resultados da PCP juvenil e para o modo como as plataformas digitais, como as RS, podem facilitar ou dificultar este engajamento. Ademais, é questionado se as ações nas RS podem constituir, efetivamente, formas de participar cívica e politicamente.

Por último, o guião contempla um quinto tópico – *(des)interesse político e o papel das redes sociais online* – onde se discute sobre se as RS contribuem para o interesse juvenil sobre questões políticas.

2.6.3 A ANÁLISE TEMÁTICA DO MATERIAL

Tendo por base os objetivos da investigação e as questões orientadoras do estudo, organizou-se o processo de análise dos dados qualitativos a partir de uma análise temática. Esta constitui um "(...) método para identificar, analisar e comunicar padrões (temas) dentro do material recolhido" (Braun & Clarke, 2006: 79).

A identificação dos temas envolveu, por um lado, a integração coerente de peças díspares de dados que capturam e congregam informações relativas às temáticas do estudo (Braun & Clarke, 2006; Tuckett, 2014). Por outro, implicou a realização de um trabalho interpretativo e criativo dos sentidos e significados subjacentes ao conteúdo semântico do material (Clarke, 2017)²⁸. De facto, os temas (e subtemas) derivam dos dados empíricos mais do que categorias pré-definidas. O processo indutivo (Bloor *et al.*, 2001) e dedutivo caracterizou a codificação dos dados. Concretamente, esta estratégia analítica possibilitou a valorização e representação criteriosa de cada discurso dos sujeitos do estudo (Guest, MacQueen & Namey, 2012; Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Salienta-se, no entanto, que enquanto investigador não me podia desprender dos compromissos teóricos e epistemológicos que subjazem o estudo e, porquanto, a codificação não ocorreu num vácuo epistemológico (Braun & Clarke, 2006: 85).

Como ponto partida, os grupos de discussão focalizada foram transcritos, assumindo-se este momento como um primeiro momento de familiarização com os dados (Bloor *et al.*, 2001). A etapa seguinte foi a de leitura(s) e exploração de todo o material transcrito a que se seguiu a primeira codificação.

O processo de codificação envolve o analista num processo de leitura e releitura do texto e posterior atribuição de códigos, os quais estão relacionados com o conteúdos dos dados e são de interesse para o quadro analítico do investigador (Bloor *et al.*, 2001: 63).

Esta constituiu uma etapa fundamental (Braun & Clarke, 2006) no conhecimento dos dados, em amplitude e profundidade. Iniciou-se por agrupar em temas o material codificado, de forma adequada e pertinente face ao intuito da investigação. Cada tema cumpre o critério de máxima homogeneidade intragrupal e heterogeneidade intergrupala (Patton, 2015), na medida em que os dados contidos em cada um têm algo em comum entre si e, ao mesmo tempo, apresentam diferenças claras com os outros temas. Desta forma, espera-se que deste processo analítico se possa retratar e interpretar a história contada pelos/as participantes (Braun & Clarke, 2006) que, como se verá de seguida, assumirá um importante papel de complementaridade e aprofundamento dos resultados da análise estatística precedente.

²⁸ Clarke, Victoria (2017). *Thematic analysis: what is it, when is it useful & what does "best practice" look like?* [Vídeo]. Retirado em 16 de abril, 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVyc&feature=youtu.be>.

CAPÍTULO III

AS TAGS DA ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados relativos às duas fases empíricas que compõe o estudo. Este ponto encontra-se organizado em três *tags*²⁹:

- a) As redes sociais *online*: intensidade, natureza e perfis de utilização;
- b) Atitudes e níveis de participação cívica e política nas redes sociais *online*;
- c) Literacias digitais e *mediáticas*: níveis e influências.

Cada uma das *tags*/dimensões incorpora subtemas que tentam responder às questões de investigação explicitadas na secção metodológica (ver tabela 5).

Com efeito, em cada tópico de análise serão apresentados dados quantitativos resultantes da aplicação do inquérito por questionário e que foram alvo de análise descritiva e de inferência estatística. Primeiramente, realça-se que foi conduzida uma análise exploratória de dados, que revelou o cumprimento dos pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos³⁰. Além disso, as variáveis foram individualmente exploradas em termos de *outliers*.

Os dados qualitativos (relativos aos GDF, objeto de análise temática) serão apresentados em conjunto com os dados quantitativos, de modo a promover uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo. Aqui, salienta-se que os nomes dos/as participantes são fictícios, de forma a preservar o seu anonimato.

Em síntese, o intuito passa por apresentar de forma articulada a narrativa correspondente ao *corpus* dos dados recolhidos.

²⁹ No mundo *online*, '*tags*' diz respeito a conjuntos de informações organizados conforme a semelhança da temática que tratam.

³⁰ No caso de algumas variáveis, a variável original não cumpria os pressupostos aplicáveis dos testes paramétricos. Desta forma, houve a necessidade de as transformar para estes serem cumpridos. Posto isto, como é sugerido por Howell (2010), no momento da redação serão relatadas as medidas descritivas da variável *original* associadas ao valor do teste estatístico e respetiva probabilidade decorrente da utilização da variável *transformada*.

Tabela 5: As *tags* e os subtópicos da análise dos dados em relação com as questões de investigação

As <i>tags</i> de análise	Subtópicos	Questões de investigação
<p>3.1 As redes sociais <i>online</i>: intensidade, natureza e perfis de utilização</p>	<p>3.1.1 Intensidade de utilização: das práticas intensas às vozes críticas do fenómeno</p>	<p>Q I: Qual a intensidade e natureza de utilização das RS nos quotidianos juvenis?</p>
	<p>3.1.2 Natureza e perfis de utilização: a multifuncionalidade das RS</p>	
	<p>3.1.3 Diferenças e relações na intensidade, natureza e perfis de utilização</p>	<p>Q II: Qual a influência de características socioeconómicas individuais nas práticas digitais relacionadas com as RS?</p>
<p>3.2 Atitudes e níveis de participação cívica e política nas redes sociais <i>online</i></p>	<p>3.2.1 Níveis de PCP nas RS: os efeitos de indicadores socioeconómicos e da utilização destas plataformas</p>	<p>Q III: Quais os efeitos da utilização das RS nas atitudes e comportamentos cívicos e políticos juvenis?</p> <p>Q II: Qual a influência de características socioeconómicas individuais nas práticas digitais relacionadas com as RS?</p>
	<p>3.2.2 O uso das RS como estratégia de participação: comportamentos, potencialidades e a transição para a esfera <i>offline</i></p>	<p>Q VI: Que dimensões das RS são identificadas, coletivamente, como mais significativas e com maior potencial desenvolvimental e político?</p>

	<p>3.2.3 Atitudes políticas juvenis: perfis, posturas e a relação com a idade</p>	<p>Q III: Quais os efeitos da utilização das RS nas atitudes e comportamentos cívicos e políticos juvenis?</p> <p>Q VII: Que relação entre usos das RS e atitudes e comportamentos cívicos e políticos, é discutida e problematizada pelos/as jovens?</p>
<p>3.3 Literacias digitais e <i>mediáticas</i>: níveis e influências</p>	<p>3.3.1 A dupla perspetiva acerca das competências juvenis de LDM: da ilusão de saberem as coisas às capacidades de quem já nasceu neste mundo</p>	<p>Q II: Qual a influência de características socioeconómicas individuais nas práticas digitais relacionadas com as RS?</p> <p>Q IV: De que forma o uso das RS está relacionado com níveis de LDM?</p> <p>Q V: Qual a relação entre níveis de LDM e a PCP?</p>
	<p>3.3.2 Níveis de LDM: a influência de indicadores socioeconómicos e de dimensões das RS e de PCP</p>	

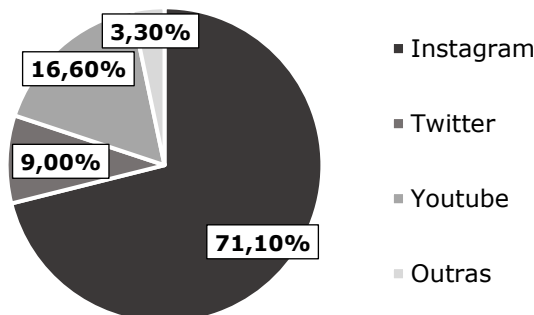
3.1 AS REDES SOCIAIS *ONLINE*: INTENSIDADE, NATUREZA E PERFIS DE UTILIZAÇÃO

Nesta secção descreve-se a intensidade, a natureza e perfis de utilização das redes sociais *online* (questão de investigação I: *Qual a intensidade e natureza de utilização das RS nos quotidianos juvenis?*) e explora-se diferenças e relações destas dimensões com indicadores socioeconómicos (questão de investigação II: *Qual a influência de características socioeconómicas individuais nas práticas digitais relacionadas com as RS?*).

3.1.1 INTENSIDADE DE UTILIZAÇÃO: DAS PRÁTICAS INTENSAS ÀS VOZES CRÍTICAS DO FENÓMENO

Primeiramente, os/as jovens inquiridos/as referem que as redes sociais *online* constituem plataformas consideravelmente importantes nas suas vidas ($M_{\text{importância}} = 3.76$, $DP = .924$), observando numa escala de 1 a 5. Em referência à RS mais utilizada os resultados demonstram uma mudança de paradigma – retratada em estudos recentes (e.g., Smahel *et al.*, 2020) – relativamente a investigações anteriores (e.g., Cardoso *et al.*, 2015). O Instagram surge como a plataforma mais usada pelos/as jovens e, portanto, mais presente nos quotidianos juvenis, em vez do Facebook (ver figura 5).

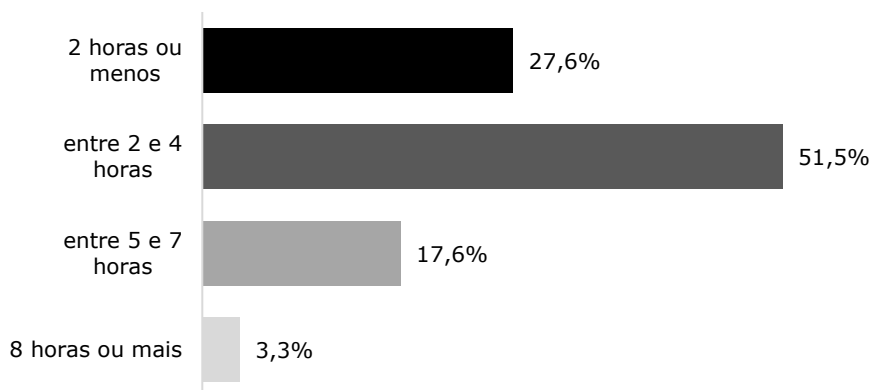
Figura 5: Rede social *online* mais utilizada



Relativamente à média de horas diárias que os/as jovens passam na RS identificada como a mais utilizada, 51,5% dos/as participantes indicam utilizá-la entre 2 e 4 horas por dia e 27,6% referem passar 2 horas diárias ou menos (ver

figura 6). Com efeito, a utilização das RS é intensa nos quotidianos dos/as inquiridos/as.

Figura 6: Horas diárias, em média, passadas na RS mais utilizada



Neste ponto, importa ainda referir a existência de uma correlação positiva significativa (Cohen, 1988) entre a importância das RS face às horas diárias passadas na RS mais utilizada, $r_s = .36$, $p < .001$. Assim, maiores níveis de importância estão associados a maior tempo diário passado na rede social *online* mais utilizada ($M_{2\text{horas ou menos}} = 3.28$, $DP = 1.00$; $M_{\text{entre 2 e 4 horas}} = 3.85$, $DP = .79$; $M_{\text{entre 5 e 7 horas}} = 4.12$, $DP = .88$; $M_{8\text{horas ou mais}} = 4.62$, $DP = .51$).

Na linha destes dados quantitativos, os/as jovens participantes nos GDF afirmam que as redes sociais *online* constituem espaços preponderantes nos seus quotidianos. Catarina, uma estudante do 12ºano do ensino regular, fala sobre o facto de “*nós, os adolescentes, estamos a utilizar cada vez mais as redes sociais. Está a tornar-se o nosso modo de vida*”. No entanto, a maioria dos/as jovens assume, para além disto, uma postura crítica perante a preeminência destas plataformas. Por um lado, mencionam o excesso de preocupação sobre o conteúdo publicado nas RS. Manuel, Gabriela e João – estudantes do 11ºano, do ensino profissional – dialogam sobre isto:

Manuel: *Eu escolhi a imagem quatro, porque é um problema muito sério da sociedade hoje em dia. Toda a atividade parece que precisa da internet e das redes sociais. E acho que isto é uma fase muito má da sociedade, de hoje em dia.*

Moderadora: *Quer dizer que toda a atividade está nas redes sociais, é isso?*

Manuel: *Exatamente. A imagem mostra um homem a passear o cão e é importante ter de pôr nas redes sociais. E faz com que seja uma coisa tão fechada que não consegue ver a beleza do mundo e de uma simples coisa que é passear o cão*

Gabriela: *As pessoas preocupam-se mais em postar as coisas e ver o que está na internet do que em aproveitar os momentos em família, com os amigos e isso.*

João: *Em todas as atividades utilizamos as redes sociais, seja para o que for. E concordo com o que o Manuel disse, é uma coisa prejudicial.*

Por outro lado, salientam a urgência de haver uma utilização mais moderada, tal como comenta Maria, uma estudante do 9ºano do ensino regular, “*as pessoas preocupam-se muito com as coisas da internet e acho que deviam desligar-se um bocado disso*”.

Olhando para as razões apontadas para esta dependência, os/as estudantes do 11ºano do ensino profissional assumem uma posição cética sobre o modo como a sociedade e o trabalho estão organizados. De facto, para estes/as jovens as RS parecem surgir com uma escapatória para a ausência de tempo dos pais para estarem com os/as seus/suas filhos/as. Henrique, um dos participantes, diz que:

Hoje em dia (...) são raras as pessoas que trabalham menos de oito horas por dia. No caso dos pais que têm de tratar de uma casa, fazer compras, tratar de tudo, no final das contas para tempo com a família têm uma hora, duas no máximo. Outros ainda têm questões laborais para tratar em casa e isso acaba ainda por lhes roubar o pouco tempo que têm para passar com os filhos. E, então, acabam por lhes dar telemóveis e tecnologias para eles se entreterem e se abstraírem da sua ausência. E, na minha opinião, isso é uma das causas da dependência dos jovens.

Ademais, denotam a adição de crianças de tenra idade a estas plataformas como outra consequência subjacente a este desequilíbrio. Natália, outra das participantes deste grupo, ilustra esta perspetiva:

Eu tenho uma prima de oito anos. Uma vez perguntei-lhe se ela queria ir ao parque dar uma volta e ela disse que ia porque assim era fixe para pôr stories. Isto é para verem ao ponto que isto chega, de as crianças irem a algum sítio só para postar e não aproveitar o momento.

Assim, apesar de os/as jovens constatarem a transversalidade das RS nos comportamentos juvenis, os seus discursos dão conta de uma certa diabolização do fenómeno. Efetivamente, as suas vozes chamam a atenção para a necessidade de moderação na utilização das RS, posicionam-se criticamente sobre o facto de a maioria dos aspetos das suas vidas estar mediada por estes sistemas digitais e apontam a falta de tempo dos pais como uma das causas de dependência juvenil.

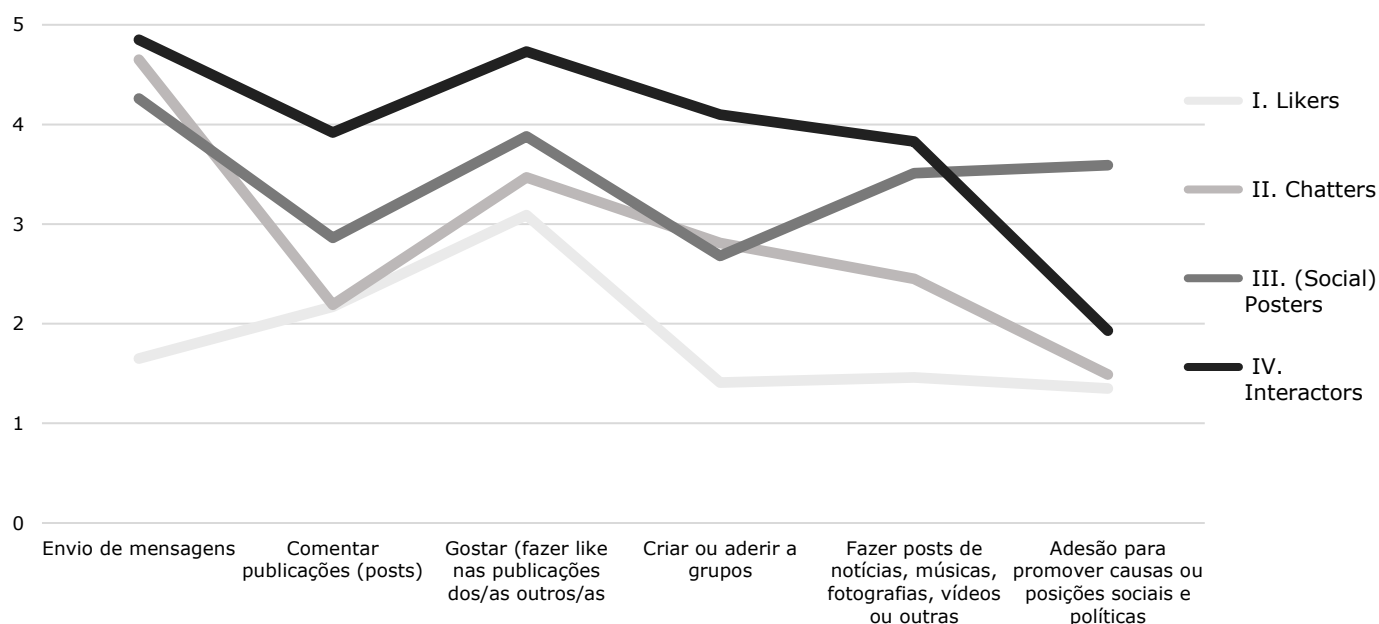
3.1.2 NATUREZA E PERFIS DE UTILIZAÇÃO: A MULTIFUNCIONALIDADE DAS RS

De modo a explorar os modos como os/as jovens inquiridos/as exibem distintos perfis de utilização das RS, realizou-se uma análise múltipla de clusters. O *Squared Euclidean distance* foi usado como medida de distância entre casos na

aplicação do método hierárquico. A agregação foi realizada pelo método de Ward. O número de clusters foi determinado por dendrograma e pelo desenvolvimento do erro da soma dos quadrados. Finalmente, o procedimento de *k-means* foi implementado para otimizar a solução de clusters. Este é um método de clusters baseado em partições para minimizar a soma dos quadrados de todos os clusters. Utilizaram-se como variáveis cinco itens da escala sobre as funcionalidades utilizadas (e.g, "envio de mensagens"; "Comentar publicações (posts)"; "Gostar (fazer like) nas publicações dos/as outros/as"; "Fazer posts de notícias, músicas, fotografias, vídeos ou outras"; "Criar ou aderir a grupos") e um item da escala de Likert de 5 pontos, desde "discordo totalmente" a "concordo totalmente", sobre os motivos de adesão (e.g, "Para promover causas ou posições sociais e políticas). A solução de quatro clusters explica cerca de 44% da variância da amostra. Os resultados mostram um conjunto de quatro perfis (ver figura 7):

- I. **Likers** [N= 46]: Jovens que têm um baixo envolvimento com as RS; utilizam sobretudo a função de pôr *like* em publicações de outras pessoas (a interação de mais baixa exigência);
- II. **Chatters** [N = 119]: Envolvimento médio com as RS; sendo a principal finalidade a comunicação com os/as outros/as, através do envio de mensagens;
- III. **(Social) Posters** [N = 69]: Envolvimento mais intenso com as RS e níveis mais elevados de produção de conteúdo (e.g., fazer *posts*) do que de interação com as publicações dos/as outras (e.g., comentar); ademais, parecem aderir a estas plataformas pela possibilidade de promoverem causas ou posições sociais e políticas;
- IV. **Interactors** [N = 150]: Envolvimento elevado com as RS; a utilização destina-se sobretudo à comunicação, mas também à interação com *posts* dos/as outros/as participantes (por exemplo, através do comentário ou fazer *like*); os/as jovens deste grupo não parecem aderir à possibilidade de promoverem causas ou posições sociais e políticas.

Figura 7: Perfis de utilização das RS



Inês, uma estudante do 12ºano do ensino regular, quando confrontada com estes perfis de utilização juvenil das RS refere que *"as redes sociais têm várias funcionalidades e cada um utiliza à sua maneira"*. Realmente, na globalidade dos grupos de discussão faz-se alusão à 'multifuncionalidade' destas plataformas. Os/as jovens afirmam que usam as RS, quer como uma plataforma de entretenimento e comunicação, quer como uma plataforma e ferramenta de PCP. Os/as estudantes do 10ºano do ensino regular discutem sobre isto:

Moderador: *O que fazem, então, nas redes sociais?*

Constança: Comunicar.

Bruna: *Eu acho que, falando por mim, eu uso mais o Instagram para comunicar com os meus amigos, principalmente quando não estou com eles. E uso mais para isso do que para ver vídeos ou dar likes ou assim.*

Bárbara: *O que eu acho que acontece muitas vezes é que estás à espera de uma mensagem e então vais vendo o feed e fazendo scrolling.*

Moderadora: *Mas é para entretenimento?*

Bárbara: *Sim é para passar tempo, sobretudo.*

Sara: *Eu, às vezes, vejo posts e dou like em comentários que são interessantes. Eu uso mais o Instagram para ver o que as pessoas publicam e sigo uma página – acho que se chama 'For You' – onde são abordados vários temas sociais: o racismo, a xenofobia em várias partes do mundo. Depois, também, sigo páginas para me divertir e para rir. Tem muito a ver com o meu mood do dia.*

No que respeita ao grupo de estudantes do 9ºano, a maioria centra a sua utilização na comunicação com outros/as. Andreia, por exemplo, refere que *"pessoalmente uso as redes sociais como uma ferramenta para falar com amigos. É raro ver algum post ou foto"*. Esta opinião foi partilhada por outros elementos do

grupo. Não obstante, existe quem também identifique o fazer *posts* de fotos ou momentos do seu dia-a-dia e o ver ou partilhar publicações de outras pessoas, como outras ações menos assíduas na sua utilização das RS. Analogamente, os/as estudantes do 11ºano mencionam como foco do seu uso a componente de entretenimento e comunicação. Manuel afirma que prefere usar as RS "*para entretenimento: ver uns vídeos, seguir alguém que gosta*" e "*para responder aos amigos, para comunicação mesmo*". Outro elemento do grupo, João, reconhece a mesma finalidade:

Eu vou ver sincero, eu não ligo muito a isso nem vejo muito isso nas redes sociais [em referência a temas 'sérios']. Tanto é que utilizo mais as redes sociais para comunicar com pessoas.

Relativamente ao grupo de jovens do 12ºano, Rosa descreve-se como "*chatter, porque eu uso mais as redes sociais para comunicar com as pessoas*". Esta opinião é partilhada por Catarina, outra participante desta discussão:

Eu estaria mais ligada aos Chatters, porque nunca fui muito ligada às redes sociais (...) e é mais para comunicar. Eu não sou tanto de publicar alguma notícia ou de apoiar ou discordar de algum assunto. Não uso tanto para espalhar informação, mas para comunicar e, às vezes, partilhar, como a Joana disse, lugares onde estive.

Joana e Inês apresentam outro ponto de vista, referindo a natureza mais social e política na utilização destas plataformas. A primeira afirma que para além de momentos do quotidiano, partilha, substancialmente, aquilo que sente que vai ter impacto social, ou seja, "*posts que me chamam a atenção sobre alguma medida tomada que eu uso para criticar ou para apoiar*". Analogamente, Inês refere que para além do entretenimento, gosta de publicar "*alguma notícia que vejo para criticar ou espalhar informação que me agrada*".

Deste modo, parece que as vozes juvenis apontam as redes sociais *online* como uma plataforma, maioritariamente, de entretenimento e comunicação. No entanto, os assuntos 'sérios' parecem, também, fazer parte de algumas práticas. Sara, uma estudante do 10ºano, menciona que os assuntos sociais e políticos aparecem "*quando bate aqueles cinco minutos de pessoas inteligentes. Quando crescemos durante cinco minutos e depois voltamos a ser crianças*". Assim, na secção 3.2.2 explorar-se-á mais detalhadamente quais os comportamentos de PCP que os/as jovens referem como mais usuais.

Sob outra ótica, quando os/as participantes falam sobre esta natureza de utilização das redes sociais *online*, salientam distintos papéis/estatutos associados a cada uma das plataformas que, por conseguinte, suscitam diferentes estratégias de utilização e participação. Ou seja, numa analogia a um ditado popular, é sugerido

que 'cada rede, seu intuito'. Isto é ilustrado no seguinte diálogo entre os/as jovens do 10ºano, do ensino regular:

Bruna: *Eu acho que o Twitter é o contrário do Instagram, onde eu acho que as pessoas põem um filtro.*

Constança: *Porquê?*

Bruna: *Entre aspas, para mostrar o lado bom da sua vida e o lado colorido e o lado que viajam e que mostram as atividades boas que passam no dia-a-dia. E no Twitter, elas usam mais para exprimir os seus pensamentos negativos e as suas opiniões mais negativas.*

Bárbara: *O Twitter é mesmo uma rede, na minha opinião, criada*

Guilherme: *Só para desabafar*

Bárbara: *para indiretas basicamente. O Instagram é um lugar para mostrares o teu lado bom da vida, na minha opinião.*

As jovens do grupo do 12ºano reforçam esta perspetiva, visto que variam os intuitos das suas ações nas RS, em função da plataforma utilizada. Joana, por exemplo, refere que utiliza o Facebook para partilhar as coisas 'sérias' porque é lá que está a sua família e sente que "vão dar algum valor e uso ao que estão a ver". Enquanto que prefere publicar outros conteúdos – "um bocadinho a futilidade" – no Instagram. Por conseguinte, para além disto, é sugerido que cada rede social online tem o seu intuito e o seu público primordial. Isto é, enquanto o Instagram e o Twitter parecem plataformas mais juvenis, o Facebook parece habitado por pessoas mais velhas. Rita e Adriana, jovens do 9ºano do ensino regular, assinalam esta posição:

Eu já tive Facebook, mas na altura era só para ver coisas. Por exemplo, eu estive internada no hospital e usando o Facebook era a única forma de manter contacto com as pessoas que conheci lá. Como eram pessoas mais velhas, não tinham Instagram.

[Rita]

São redes diferentes, porque eles [adultos/pessoas mais velhas] estão mais no Facebook e nós estamos noutras. Há uma espécie de abismo. **[Adriana]**

Em síntese, é possível, num primeiro momento, compreender como os/as inquiridos/as se encontram agrupados/as por distintos usos das RS. Posteriormente, os discursos juvenis relatam que estas plataformas constituem espaços para fazer atividades mais relacionadas com o entretenimento e a comunicação do que para participar cívica e politicamente. De facto, aparenta existir plataformas – como o Instagram – onde os/as utilizadores estão mais dedicados/as a adicionar brilho às suas páginas do que a engajar-se em qualquer forma de ação cívica e política (boyd, 2008). Apesar disso, existem relatos de ativistas jovens que utilizam as RS – principalmente, nas plataformas onde consideram que o público adulto se vai interessar – de forma a passar mensagens de protesto ou apoio a alguma causa e fazer ouvir a sua voz.

3.1.3 DIFERENÇAS E RELAÇÕES NA INTENSIDADE, NATUREZA E PERFIS DE UTILIZAÇÃO

Das análises de inferência estatística efetuadas, quer em testes de associação, quer em testes de diferenças, não foi possível verificar diferenças significativas ou relações significativas entre as variáveis socioeconómicas – *idade, ano escolaridade, número de livros em casa, rendimento disponível e identificação partidária* – e as dimensões das RS exploradas anteriormente (e.g, *importância, horas diárias, RS mais utilizada e perfis de utilização juvenil das RS*). No entanto, importa explorar a relação entre o sexo dos/as inquiridos/as e a intensidade e natureza de utilização das redes sociais *online*.

Deste modo, em primeiro lugar, existem diferenças significativas entre os e as participantes face à importância que estes e estas dão às RS, $t(385) = 1.95, p = .05$. As participantes ($M_{\text{feminino}} = 3.86, DP = .848$) relatam uma maior importância das RS do que os participantes ($M_{\text{masculino}} = 3.65, DP = .994$). Ressalva-se, todavia, que a magnitude desta diferença é muito pequena ($\eta^2 = .01$).

Ademais, existe uma associação significativa entre o sexo e a RS mais utilizada, $X^2(3) = 22.73, p < .001, \phi = .249$ e os perfis de utilização, $X^2(3) = 15.69, p = .001, \phi = .202$. Enquanto que o Youtube é uma plataforma utilizada maioritariamente por indivíduos do sexo masculino (73,8%), o Instagram e o Twitter emergem como plataformas mais utilizadas pelas jovens (59,4%). Por outro lado, observa-se que os jovens constituem a maioria (73,8%) daqueles/as que têm uma utilização baseada no colocar *like* nas publicações dos/as outros/as – ‘Likers’ –, enquanto que nos restantes perfis a maioria é constituída por elementos do sexo feminino (ver tabela 6).

Tabela 6: Distribuição por sexo da RS mais utilizada e dos perfis de utilização

		RS mais utilizada				Perfis de utilização			
		Instagram	Twitter	Youtube	Outras	Likers	(Social) Posters	Chatters	Interactors
Sexo	Feminino	59,4%	57,6%	26,2%	41,7%	26,1%	58,0%	54,6%	58,0%
	Masculino	40,6%	42,4%	73,8%	58,3%	73,9%	42,0%	45,4%	42,0%

Neste ponto, importa ainda referir que, relativamente à RS mais utilizada, os desvios entre o contabilizado e o esperado se encontram no Instagram, com mais jovens do sexo feminino entre os/as que têm esta como a sua RS mais utilizada (valor do *adjusted residual* feminino = 3.8), e no Youtube, onde a associação se faz com os jovens do sexo masculino a estarem mais presentes entre os/as que têm esta como a sua RS mais utilizada (valor do *adjusted residual* masculino = 4.6). No que concerne aos perfis de utilização, o desvio é especialmente notório no que respeita à presença de uma associação entre o sexo masculino e o perfil 'Likers' (valor do *adjusted residual* masculino = 3.9).

Olhando para os/as jovens que compõem cada cluster pode-se ainda observar que existem diferenças significativas ao nível da importância das RS nos seus quotidianos, $F(3, 378) = 19.11, p < .001$ ³¹. O tamanho do efeito, calculado pelo eta quadrado, é de 0.13, revelando que a diferença das médias entre grupos é larga (Cohen, 1988). O teste Post-Hoc de Tukey mostra que os/as 'interactors' apresentam o maior nível de importância das RS, enquanto que os/as 'likers' apresentam o menor. (ver tabela 7).

Tabela 7: Importância das RS nas vidas de cada perfil de utilização

	Perfis de utilização				F (3, 378)
	Likers (n =44) Média (DP)	Chatters (n = 118) Média (DP)	(Social) Posters (n = 68) Média (DP)	Interactors (n = 149) Média (DP)	
Importância das RS na sua vida	2.91 (1.05)	3.71 (.83)	3.65 (.89)	4.10 (.79)	19.11

**p < .001

³¹ Apesar de o anúncio inicial que a análise exploratória de dados permitia a realização de testes paramétricos, neste caso, o pressuposto da homogeneidade das variâncias não estava garantido. Assim, seguindo a estratégia aconselhada por Fife-Schaw (2006) optou-se por uma estratégia combinada entre o teste paramétrico e o seu equivalente não-paramétrico. Como as conclusões dos dois foram semelhantes, optou-se pelo presente teste paramétrico, dada a sua robustez e reduzida probabilidade de estarmos perante um caso de erro tipo 1.

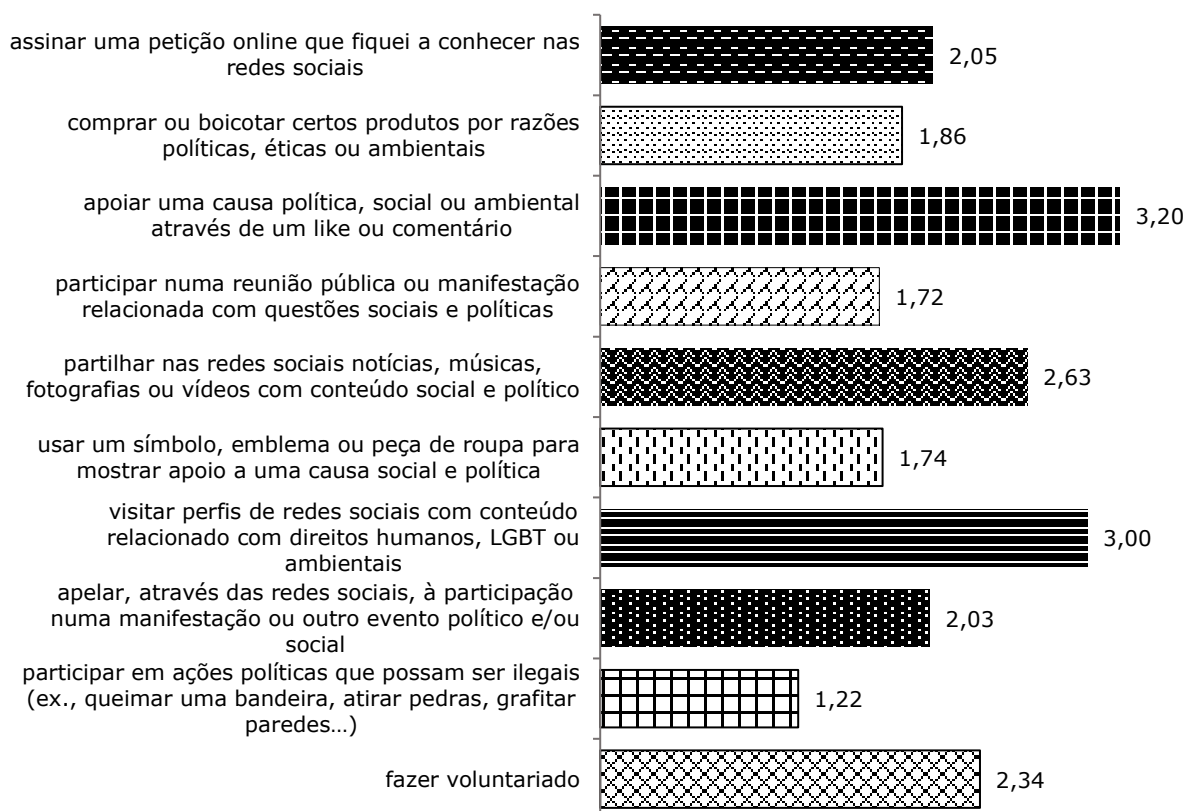
3.2 ATITUDES E NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO CÍVICA E POLÍTICA NAS REDES SOCIAIS *ONLINE*

Inicia-se a análise deste tópico com os níveis de participação cívica e política nas redes sociais *online* e os efeitos das variáveis socioeconómicas e da utilização das RS – ligando às questões de investigação II e III (*Qual a influência de características socioeconómicas individuais nas práticas digitais relacionadas com as RS; Quais os efeitos da utilização das RS nas atitudes e comportamentos cívicos e políticos juvenis?*). Posteriormente, foca-se a questão de investigação VI (*Que dimensões das RS são identificadas, coletivamente, como mais significativas e com maior potencial desenvolvimental e político?*), a partir dos relatos juvenis sobre a utilização destas plataformas digitais como estratégia de participação. Por último, a partir das atitudes políticas juvenis e das potencialidades e riscos das RS para a democracia aprofunda-se a questão de investigação VII (*Que relação entre usos das RS e atitudes e comportamentos cívicos e políticos, é discutida e problematizada pelos/as jovens?*).

3.2.1 NÍVEIS DE PCP NAS RS: OS EFEITOS DE INDICADORES SOCIOECONÓMICOS E DA UTILIZAÇÃO DESTAS PLATAFORMAS

A partir de uma análise descritiva observa-se que os/as jovens apresentam baixos níveis de participação cívica e política. Apesar disso, o meio *online* – neste caso, as redes sociais *online* – emerge como um espaço onde tendem a participar ligeiramente mais (ver figura 8). As formas de participação com níveis mais altos são, efetivamente, "*apoiar uma causa política, social ou ambiental através de um like ou comentário*" e "*visitar perfis de redes sociais com conteúdo relacionado com direitos humanos, LGBT ou ambientais*". Se tivermos em conta o constructo de participação cívica e política nas redes sociais *online* (aqui observado numa escala entre 1 e 5), verifica-se que os/as jovens apresentam uma participação mediana ($M_{\text{participaçãoRS}} = 2.71$, $DP = 1.05$).

Figura 8: Níveis de PCP juvenil



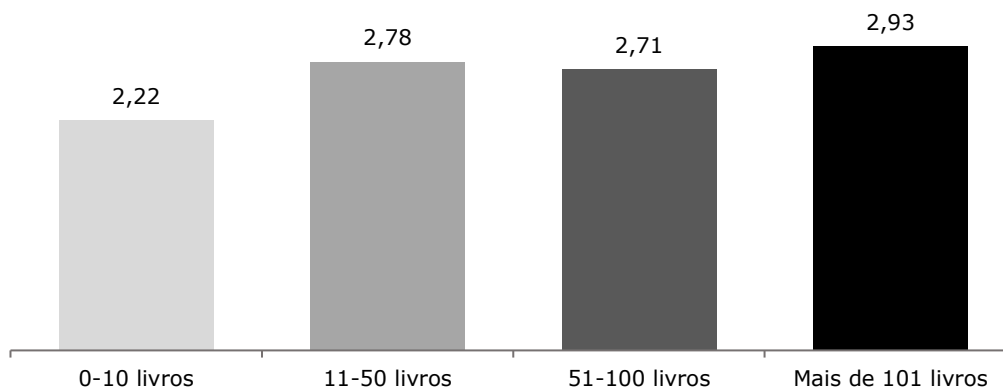
Tendo em conta os efeitos das variáveis socioeconómicas nos níveis de participação cívica e política nas redes sociais *online*, foi possível verificar algumas diferenças significativas.

Primeiramente, a partir de um teste-t de amostras independentes para comparar os níveis de participação cívica e política nas RS entre jovens do sexo masculino e feminino, é possível denotar a existência de diferenças significativas entre os e as jovens, $t(386) = -7.36$, $p < .001$. As jovens inquiridas ($M_{\text{participaçãoRS}} = 3.06$, $DP = 1.01$) relatam uma participação cívica e política nas RS significativamente superior face aos jovens ($M_{\text{participaçãoRS}} = 2.33$, $DP = .95$). A magnitude desta diferença é elevada ($\eta^2 = .12$).

No que respeita ao indicador de capital cultural, existem diferenças estatisticamente significativas entre estes níveis de participação face ao número de livros em casa, $F(3, 387) = 6.92$, $p < .001$. O teste Post-Hoc de Tukey revelou, a montante, que os/as estudantes com mais de 101 livros em casa ($M_{\text{participaçãoRS}} = 2.93$, $DP = 1.13$) são os/as que apresentam maior PCP nas redes sociais *online*. A jusante, demonstrou existirem diferenças significativas entre o grupo de jovens com menos

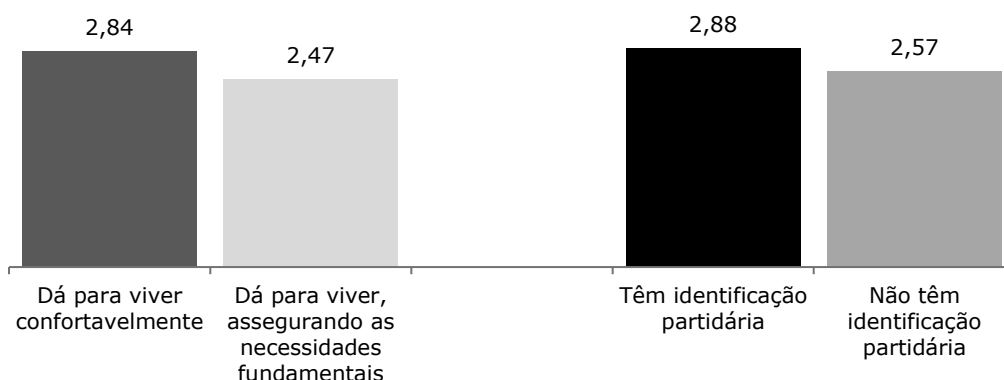
de 10 livros, os que têm menor níveis de PCP *online*, e os restantes grupos (ver figura 9). O tamanho do efeito, calculado pelo eta quadrado, é de 0.05, revelando que a diferença das médias entre grupos é média (Cohen, 1988).

Figura 9: PCP nas RS em função do número de livros em casa



Quanto ao indicador de capital económico, os/as jovens que referem que o rendimento da família “dá para viver confortavelmente” exibem um nível maior de PCP nas RS do que aqueles/as que dizem que o rendimento da família “dá para viver, assegurando as necessidades fundamentais”, $t(377) = -3.32$, $p = .001$ (ver figura 10). Por último, existem, ainda, diferenças significativas entre os/as estudantes que têm uma identificação partidária e os/as que não têm, $t(381) = -2.89$, $p = .004$ (ver figura 10). Ressalva-se, todavia, que a magnitude da diferença é pequena nos dois casos (eta quadrado rendimento = .03; eta quadrado identificação = .02).

Figura 10: Níveis de PCP nas RS face ao rendimento disponível e ter ou não identificação partidária



Tendo agora como foco os efeitos que os perfis de utilização das RS têm nos comportamentos de participação nestas plataformas, a análise de variância

unidirecional entre grupos (ANOVA) permitiu observar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de participação cívica e política nas RS entre os perfis de utilização destas plataformas: $F(3, 380) = 26.11, p < .001$. O tamanho do efeito, calculado pelo η^2 , é de .17, revelando que a diferença entre grupos é larga (Cohen, 1988). O teste Post-Hoc de Tukey revelou existirem diferenças significativas entre todos os perfis, à exceção da relação entre os/as 'likers' e os/as 'chatters' (ver tabela 8). Ademais, verifica-se que os/as '(social) posters' têm o maior nível de PCP nas RS, enquanto que os/as 'likers' apresentam o menor índice participativo.

Tabela 8: PCP nas RS em função do perfil de utilização

	Perfis de utilização				F (3, 380)
	Likers Média (DP)	Chatters Média (DP)	(Social) Posters Média (DP)	Interactors Média (DP)	
Participação cívica e política nas RS	2.18 (.93)	2.31 (.94)	3.43 (1.03)	2.87 (.93)	26.11

**p < .001

3.2.2 O USO DAS RS COMO UMA ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO: COMPORTAMENTOS, POTENCIALIDADES E A TRANSIÇÃO PARA A ESFERA *OFFLINE*

Quando os/as participantes falam sobre a participação cívica e política nas redes sociais *online*, observam-se similaridades com os dados quantitativos. Joana, uma estudante do 12ºano do ensino regular, afirma que "*olhando para aqui eu concordo que o que se poderá fazer mais é sim apoiar uma causa através de um like ou comentário*". De facto, a partir dos GDF, é possível verificar que os/as jovens usam as RS para partilhar conteúdos que os/as preocupam, para influenciar outras pessoas e de forma a condenar e melhorar certos atos. Os/as participantes do 9ºano falam sobre isto:

Moderador: *Por exemplo, nas redes sociais já fizeram alguma coisa?*

Rita: *Ah sim, isso já. Já partilhamos alguma coisa.*

Gonçalo: *Sim isso já.*

Adriana: *Isso já, sim.*

Moderadora: *Sim? Que tipo de coisas?*

Gonçalo: *Por exemplo, os incêndios na Austrália.*

Rita: *Ou uma imagem mais pesada para chamar as pessoas à razão.*

Andreia: *Para condenar certos atos.*

Moderador: *E fazem isso para demonstrar interesse, para fomentar o debate ou fazem por fazer, por verem outros a fazê-lo?*

Andreia: *Não. Eu meto aquilo de uma forma de alerta para as pessoas deixarem de fazer certas coisas ou para terem mais cuidado nas medidas que tomam ou com as coisas que fazem.*

Guilherme – “partilhar sim, às vezes” – e Sara – “Sim, partilho muitos” – jovens do 10ºano do ensino regular, identificam-se com esta asserção. Ademais, Joana e Inês, jovens do 12ºano do ensino regular, evidenciam que as suas ações, para além de serem formas de partilhar causas, também têm o intuito de divulgar informação que, de outra forma, não chegaria a outras pessoas:

Joana: *Ou é para demonstrar que estou a apoiar aquilo ou para tentar que aquilo chegue a pessoas que de outra forma não viam. Por exemplo, amigos meus que não iam ter acesso àquilo e assim se puser eles ao verem o feed também podem ver aquela notícia ou assim.*

Inês: *Eu faço o que a Joana disse, também.*

Quando questionados/as sobre os motivos de participarem mais *online*, os/as estudantes do 9ºano dizem que estas plataformas estão ao alcance de qualquer um/a e constituem uma forma mais fácil de participar.

Filipa: *Se calhar porque está mais ao nosso alcance, é mais fácil repostarmos alguma coisa.*

Rita: *Exato. É mais fácil do que sair à rua, alguns pais não deixam fazer isso sozinhos e como estão a trabalhar complicam um bocado.*

Moderador: *Vocês disseram que era mais fácil, mas porquê? O que as redes sociais têm que facilita essa participação?*

Rita: *Porque toda a gente usa.*

Filipa: *E tem também um alcance muito maior e é muito mais fácil, basta carregar num botão e já está.*

Rita: *E até pessoas de outros países conseguem ver.*

Joana, do 12ºano, constata ainda que as RS podem constituir um meio facilitador na comunicação quando se organiza ações políticas de maior dimensão e que estas plataformas “até podem ser uma primeira fase para depois se participar noutras formas ou assim”. Outra participante, do 9ºano, compartilha a mesma opinião: “Sim [em referência ao papel das RS no fomento de outras ações de PCP], para continuar a lutar, por exemplo, para fazer manifestações e outras coisas”.

Ademais, relativamente às potencialidades na transição da PCP *online* para o *offline* os/as jovens identificam, a montante, um estímulo e promoção de

possibilidades para o engajamento político *offline* – “por exemplo, vejo muitas vezes partilhas sobre manifestações que vão acontecer” [João, 11ºano do ensino profissional] e “a maioria das associações consegue promover as suas causas através dos seus posts e isso até pode influenciar um bocado” [Manuel, 11ºano, do ensino profissional]. A jusante, as RS parecem representar um instrumento útil para seguir os acontecimentos sociais do dia-a-dia. Sara, uma estudante do 12ºano do ensino regular, fala sobre isto: “Eu acho que a maioria dos jovens começa pelas redes sociais a saber a informação, porque é o primeiro contacto que nós temos sobre as notícias em geral”. Por último, é referido que as RS constituem também um veículo para práticas partidárias de recrutamento e mobilização da população juvenil.

Joana: *Ao nível da política, a maioria dos partidos criaram contas nas redes sociais, por exemplo. Há dois ou três anos acho que não havia nada disso.*

Moderador: *Porque achas que isso aconteceu?*

Joana: *Eu acho que é para atrair e atingir as camadas jovens mais facilmente.*

Rosa: *Exatamente*

Joana: *Eu acho que pensam assim, secalhar os jovens não leem tantos jornais e isso, então tentam arranjar um estratagema para chegar a estas pessoas. E acho, por exemplo, o Twitter foi uma dessas formas. Cada vez mais estão a aderir e a publicar. Aliás, mesmo entre os políticos já há quem comente as publicações uns dos outros.*

Apesar disso, a partir das vozes juvenis é possível apontar mais dois padrões no *corpus* dos dados. Primeiramente, os/as estudantes do 10ºano do ensino regular alegam que existem pessoas que mostram preocupação sobre temáticas ‘sérias’ no meio *online* apenas por estar na moda e demonstrarem às pessoas que são interessadas. Por outro lado, segundo os/as jovens existe uma discrepância entre o modo de participação nas RS e a transição para formas de participar *offline*. Ou seja, ocorre uma disparidade entre o que publicam e o que fazem nas suas práticas quotidianas.

Bárbara: *Sei lá, faz-me alguma impressão ver as pessoas a publicarem coisas sobre as alterações climáticas e assim. Por exemplo, eu ando na natação e andam lá umas raparigas que se preocupam imenso e estão sempre a postar coisas no Instagram a dizer que temos que ajudar o mundo. Mas, por exemplo, chega ao balneário e fica 1 hora no chuveiro a gastar água. E no dia anterior, se calhar pôs uma publicação a dizer para poupar a água, porque é super importante. Eu acho que as pessoas publicam coisas só que não passam para a ação.*

Bruna: *Eu acho que é para terem atenção e por estar na moda e não sabem muito bem do que estão a falar.*

Guilherme: *Na minha opinião, neste caso das histórias do Instagram, eu acho que as pessoas põem as fotos e os posts para dizerem que estão lá e, supostamente, preocupo-me com isto.*

Bruna: *Sim, para mostrarem que são boas pessoas*

Esta perspetiva é, concomitantemente, expressa por Andreia, uma jovem do 9ºano do ensino regular: "Só que há pessoas que também metem só para dizer que se preocupam" e por Sara, uma jovem do 10ºano, que refere que as práticas nestas plataformas podem fazer com que as pessoas pensem que estão a ajudar, "sem se ter de mexer".

No que concerne à relação entre PCP *online* e *offline* também se denota o inverso. Isto é, existem relatos de casos em que se participa em ações de rua para poder expor estes comportamentos nas RS. Os/as jovens do 10ºano dialogam sobre isto:

Bárbara: *Eu queria acrescentar uma coisa. Eu conheço casos que aconteceram aqui que foram à manifestação literalmente para tirar fotos para o Instagram para mostrarem que foram ali e defendo isto.*

Sara: *A sério?*

Bárbara: *Sim, as pessoas iam para lá para faltar às aulas porque tinham uma justificação aceitável e iam para lá fazer número.*

Leonor: *Eu sabia disso também.*

Guilherme: *Sim, sim eu também.*

No que concerne às disposições para a PCP *offline* os discursos juvenis encontram-se em linha com os níveis reduzidos de engajamento verificados nas respostas aos inquéritos por questionário. A totalidade dos/as participantes refere que nunca participou numa reunião pública ou manifestação relacionada com questões sociais e políticas. Neste ponto, enquanto que o grupo do 9ºano assume vontade em participar em ações de protesto³² – principalmente acerca das alterações climáticas – os/as estudantes do 10ºano assumem uma postura cética e até hostil sobre estas formas de engajamento, considerando que são inefetivas.

Constança: *Eu sou a Constança e gostava de comentar a imagem 1. Eu sou meio-termo em relação às manifestações sobre o ambiente, porque as pessoas não precisam de estar em frente à Assembleia, por exemplo, com cartazes a dizer que precisamos de salvar o planeta. Acho que é preciso atitude, porque as pessoas falam muito, mas não fazem nada.*

Bárbara: *É fácil falar.*

Sara: *Eu não sei se foi aqui no Porto, mas houve uma manifestação dessas e deixaram cartazes e resto de plástico na rua. Essas pessoas estão a ser hipócritas, ou seja, estão a fazer uma manifestação sobre o ambiente e mesmo assim estão a deixar lixo nas ruas.*

Bruna: *Eu acho que estas manifestações não servem para muita coisa, porque já toda a gente sabe o que se passa e já está toda a gente ciente. E as pessoas que não fazem nada é porque não querem, não é porque não sabem. Acho que era muito melhor que*

³² Referem como entraves a esta participação a carga horária escolar e a proibição dos pais.

estas pessoas se juntassem e fossem apanhar lixo numa praia ou até na rua do que levar cartazes e secalhar deixar mais lixo do que já estava.

Para além disso, apenas Manuel – um estudante do 11ºano do ensino profissional – e Joana – uma jovem do 12ºano – identificam experiências de envolvimento cívico, neste caso a partir da participação em ações de voluntariado.

Em suma, nesta secção explorou-se o modo como os/as jovens discutem e problematizam as práticas de participação política nas RS, as suas potencialidades e a relação com a esfera *offline*. Explorou-se, ainda, os relatos juvenis sobre as suas disposições para a PCP *offline*. Deste modo, é possível observar que os/as participantes identificam algumas ações de participação – como o partilhar ou o colocar *like* em publicações ‘sérias’ – com o objetivo de condenar e melhorar certos atos e para informar e influenciar as outras pessoas. Realmente, segundo os/as jovens este tipo de prática pode ter impacto na PCP *offline*, visto que possibilita a disseminação de informação e de atividades ou eventos, possibilita a coordenação de ativistas em ações maiores e pode constituir um veículo para o recrutamento e mobilização da população juvenil para grupos políticos. Não obstante, os relatos apontam para críticas sobre alguns comportamentos se aproximarem do *slacktivism* (Christensen, 2011; Morozov, 2009, 2011), visto constituírem atividades que não correspondem, efetivamente, a atitudes e comportamentos políticos fora da esfera *online*. No que refere às suas disposições para a PCP *offline* verifica-se um baixo nível de engajamento, nomeadamente uma postura cética e hostil sobre a participação em manifestações.

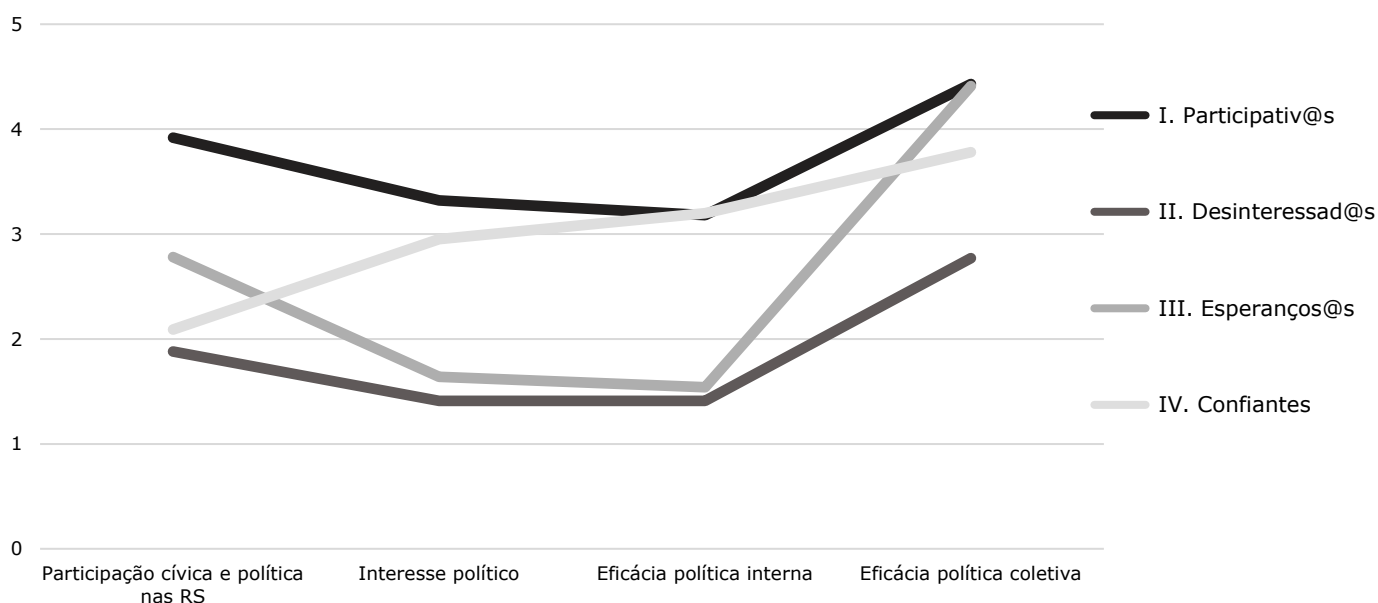
3.2.3 ATITUDES POLÍTICAS JUVENIS: PERFIS, POSTURAS E A RELAÇÃO COM A IDADE

Relativamente ao interesse e à eficácia política, importa, em primeiro lugar, salientar que os/as jovens apresentam baixos níveis de interesse e de eficácia política interna ($M_{\text{interesse}} = 2.27$, $DP = 1.01$; $M_{\text{eficácia interna}} = 2.25$, $DP = 1.09$) e um nível mais elevado de eficácia política coletiva ($M_{\text{eficácia coletiva}} = 3.95$, $DP = .89$) (aqui observados numa escala de 1 a 5). Ou seja, apesar de considerarem que os/as jovens, em conjunto, podem ter um papel relevante na melhoria das coisas, os/as jovens inquiridos/as revelam pouco interesse na política e sentem que, individualmente, teriam pouco poder para influenciar a mudança social e política.

De modo a explorar como os/as jovens inquiridos/as se encontram agrupados/as por perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS, realizou-se uma análise múltipla de clusters. O *Squared Euclidean distance* foi usado como medida de distância entre casos na aplicação do método hierárquico. A agregação foi realizada pelo método de Ward. O número de clusters foi determinado por dendrograma e pelo desenvolvimento do erro da soma dos quadrados. Finalmente, o procedimento de *k-means* foi implementado para otimizar a solução de clusters. Este é um método de clusters baseado em partições para minimizar a soma dos quadrados de todos os clusters. Utilizou-se como variáveis quatro dos construtos abordados na secção metodológica: participação cívica e política nas redes sociais *online*; interesse político; eficácia política interna; eficácia política coletiva. A solução de quatro clusters explica cerca de 52% da variância. Os resultados mostram um conjunto de quatro perfis (ver figura 11):

- I. **Participativ@s** [N = 90]: Os/as jovens que apresentam o nível maior de participação cívica e política nas RS; apresentam também índices consideráveis de interesse e de eficácia política (interna e coletiva);
- II. **Desinteressad@s** [N = 77]: Aqueles/as que apresentam níveis reduzidos em todas as formas de participação; não se interessam, participam pouco e sentem que nem eles, nem os/as jovens, coletivamente, podem ter um papel relevante na mudança social e política;
- III. **Esperanços@s** [N = 134]: Os/as inquiridos/as que acreditam que os/as outros/as jovens podem ter um papel relevante na melhoria das coisas; no entanto, revelam pouco interesse na política e sentem que eles/as, individualmente, teriam pouco poder para influenciar a mudança social e política; Apresentam, concomitantemente, um baixo nível de participação nas RS;
- IV. **Confiantes** [N = 81]: Os/as jovens que, apesar de participarem pouco, sentem que quer eles/as, quer os/as restantes jovens possuem um papel e poder na melhoria social e política.

Figura 11: Perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS



À semelhança dos dados quantitativos, os relatos juvenis focam a questão do baixo nível de interesse e conhecimento político juvenil. Catarina, uma jovem do 12ºano, fala sobre isto:

Acho que a maioria das pessoas nesta faixa etária não sabem minimamente as condições do país a nível social e político. Pelo menos uma maioria. (...) Acho que os jovens, hoje em dia, estão totalmente desinteressados pela política, digamos assim. E se calhar agora têm uma maior influência nas outras pessoas e têm mais capacidade de espalhar a sua opinião e o que pensam através das redes sociais e não estão a tirar proveito disso.

De facto, mesmo no contacto com estes conteúdos 'sérios' nas plataformas digitais, os discursos apontam para uma apatia na maior parte da população juvenil. Natália, uma estudante do 11ºano do ensino profissional, salienta que "quando é para pôr fotos giras e que comprei uma roupa nova, toda a gente vai lá comentar. Mas, quando se trata de um assunto de hoje em dia, toda a gente olha e passa para o lado". Esta opinião foi partilhada por outros elementos do grupo:

Manuel: *Exato, não interessam. Nunca interessa (...)*

Gabriela: *Porque há pessoas que se puxarmos esses assuntos vão ficar desinteressadas e até fazem cara feia.*

Manuel: *Dizem que não é interessante*

Gabriela: *Exato, algum tema relacionado com algum problema do mundo é logo levado a desinteressante e não como algo que deve ser discutido para se agir contra isso.*

Esta perspetiva é também identificada por duas estudantes do 12ºano: Inês – "Sim, as pessoas da nossa idade não se interessam por temas sérios" – e Joana –

"Provavelmente [ao contactarem com assuntos sociais nas RS] vão passar à frente e nem sequer vão chamar à atenção".

Apesar destas tomadas de posição, as vozes dos/as participantes parecem combinar, igualmente, com manifestações de interesse e até posturas críticas sobre certos assuntos sociais e políticos. Observe-se, por exemplo, o diálogo entre estudantes do 10ºano:

Bruna: *Eu sigo uma página que é sobre feminismo e mostra muitas notícias sobre o tema. E acho que estes tipos de páginas são importantes. Também sigo a Greta Thunberg e vejo fotos das manifestações a que ela vai e algumas informações sobre os problemas que passamos atualmente.*

Sara: *A Time também posta muitas coisas sobre assuntos sociais e políticos.*

Bruna: *Também sigo a Emma Watson que também aborda muitas coisas sobre o feminismo.*

Moderador: *Mas seguem exatamente por ter interesse nas temáticas que as pessoas falam?*

Bárbara: *Sim, às vezes, vemos um post achamos interessante e começamos a seguir.*

Ou seja, as RS aparecem aqui como um espaço onde os/as participantes demonstram algum interesse em certos tópicos. Por certo, o ato de seguir alguém pode constituir uma forma de demonstrar atenção e curiosidade sobre o que é tratado nessas páginas.

Além disto, parece haver um desconhecimento de que os assuntos que preocupam os/as jovens constituem temas sociais e políticos. Sara, uma jovem do 10ºano, menciona que *"não é fácil distinguir o que é política do que não é"*. Outros jovens do grupo do 9ºano abordam isto:

Moderador: *Nas vossas redes sociais então não surgem estes assuntos políticos?*

Filipa: *Não.*

Rita: *O do clima e isso, sim.*

Filipe: *Também sigo algumas coisas do feminismo. Mas política, não.*

Adriana: *Sim, questões de política é mais raro.*

Moderadora: *Mas isso do ambiente e do feminismo que falaste agora não são questões políticas?*

Filipa: *(risos) São...*

Na prática, as vozes juvenis parecem não identificar as questões que lhes interessam como questões políticas. De facto, as questões políticas são frequentemente concebidas como questões partidárias.

Olhando para as razões referenciadas para não exporem as suas perspetivas, os/as participantes dos grupos de GDF apontam que o capital político está dependente da idade. Ou seja, a idade é trazida para a questão como um elemento

para diferenciar aqueles/as que podem falar sobre as questões sociais e políticas. Os/as participantes do 9ºano abordam esta questão:

Adriana: *Eu acho que não ia ter muito impacto [se falasse de assuntos que a preocupam], porque nós somos praticamente crianças. As pessoas vêem-nos como crianças e reparam pouco, nem querem ouvir.*

Moderador: *Sentem que a vossa opinião não é muito ouvida?*

Adriana: *Sim, mas é uma coisa que deveria ser ouvida.*

Filipa: *Por exemplo na questão do clima. Estamos a falar do nosso futuro e das outras crianças.*

Andreia: *Nós temos 14 anos e quando falamos aos nossos pais ou a alguém mais velho e mostramos a nossa opinião, por muito que seja correta, eles não vão dar tanta importância por causa da nossa idade. Eles vão achar que porque viveram mais, eles é que sabem mais e nós não temos tanta sabedoria como eles.*

Ademais, identificam que alguns/algumas jovens sentem que têm pouco poder para mudar o decorrer das coisas. Rita, uma estudante do 9ºano, afirma que *"alguns jovens sentem que têm pouco poder para mudar"* e Rosa, uma jovem do 12ºano, afirma que os/as jovens participam e interessam-se pouco por *"achar que não temos influência suficiente para partilhar e discutir esse tipo de temas"*. Por último, existe quem perceçione a participação cívica e política como uma responsabilidade adulta. Gabriela, do 11ºano do ensino profissional, refere que *"não sou muito interessada nas questões políticas e isso. Claro que quando for mais velha, vou ter de me interessar"*. A opinião é partilhada por outros/as jovens.

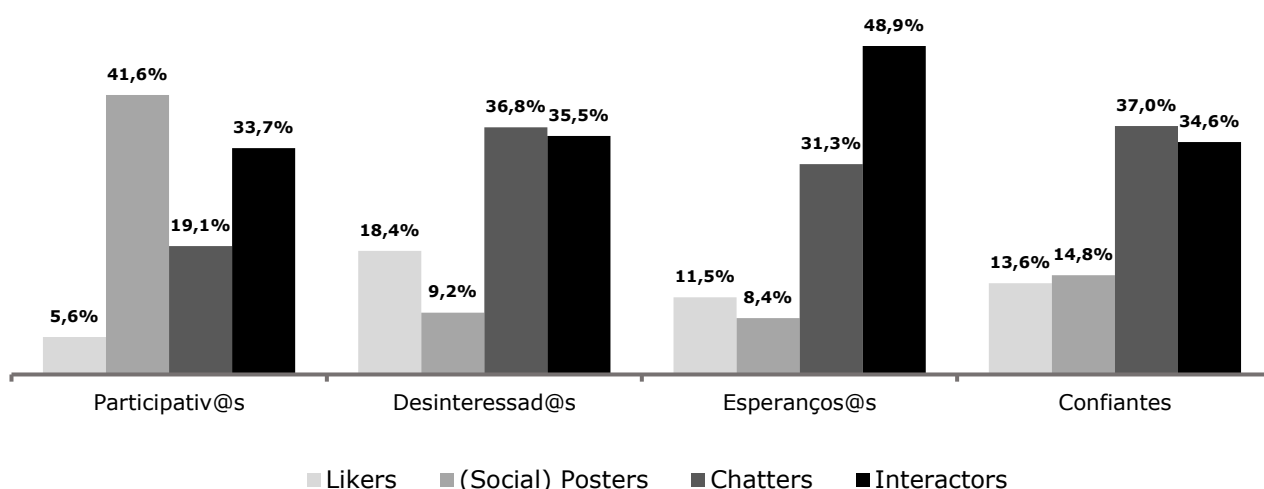
Assim, esta ideia de que os/as jovens são desinteressados/as e têm pouca intervenção no que respeita a assuntos 'sérios' parece estar relacionada com uma perspetiva centrada nos adultos que é interiorizada, reproduzida, mas também criticada. Como refere Filipa, *"tudo está relacionado com a idade. Porque se calhar se fossemos mais velhos as pessoas conseguiam ouvir e acreditar em nós"*.

Em síntese, para além de se explorar os modos como os/as jovens se encontram agrupados/as por perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS, é possível notar uma dupla postura no que respeita ao interesse e eficácia política juvenil. Se por um lado, relatam um desinteresse relativamente a conteúdos 'sérios' – mesmo no mundo *online* – por outro, observa-se uma narrativa interessada e crítica sobre alguns assuntos sociais. Esta disposição encontra-se, todavia, combinada com um certo desconhecimento de que as questões que preocupam os/as participantes constituem temas políticos. Por último, compreende-se que os/as jovens problematizam o capital político como dependente da idade, identificando os/as adultos como aqueles/as que podem falar sobre estes temas e que possuem poder para influenciar a mudança social e política.

3.2.4 AS POTENCIALIDADES E RISCOS DAS RS PARA A DEMOCRACIA: FONTE DE INFLUÊNCIA, OCORRÊNCIA DE MOVIMENTOS PERIGOSOS E INTOLERÂNCIA AO DISSENSO

Olhando para os/as jovens que compõem cada perfil de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS pode-se observar que existe uma relação significativa com os perfis de utilização das RS, $X^2(9) = 54.60$, $p < .001$, $\phi = .381$. É possível verificar que os/as jovens 'participativ@s' apresentam uma utilização mais baseada no perfil de '(social) posters'. Daqui advém a possibilidade de que estes/as jovens quando aderem a estas plataformas terem, também, uma intenção de promoção de causas sociais e políticas. Ademais, importa referir que os/as jovens com o perfil de 'interactors' constituem quase a maioria daqueles/as que acreditam que os/as jovens podem ter um papel relevante na melhoria das coisas - 'esperanços@s' (ver figura 12).

Figura 12: Tabela cruzada entre perfis de utilização das RS * perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS



Neste ponto, importa também salientar onde se encontra o desvio entre os casos contabilizados e os esperados por célula, isto é, a maior associação entre estas variáveis. Os dados mostram que os/as jovens do perfil 'participativ@s' estão mais no perfil '(social) posters' (valor do *adjusted residual* = 6.7, bastante acentuado) e, ainda que de forma menos acentuada, jovens no perfil 'Likers' (valor do *adjusted residual* = -2.1) e 'Chatters' (valor do *adjusted residual* = -2.7). Além disso, no que diz respeito ao perfil de 'esperanços@s' é possível notar que estes/as estão menos

no perfil de '(social) posters' (valor do *adjusted residual* = -3.5) e mais do que o que seria de esperar no perfil 'interactors' (valor do *adjusted residual* = 2.7).

No que respeita há influência que as RS podem ter nas atitudes políticas juvenis, algumas das vozes dos/as participantes dos GDF referem que estas plataformas podem constituir uma ferramenta para fomentar o interesse e engajamento cívico dos/as jovens. De facto, relatam uma possível relação positiva entre o contacto com conteúdo social e político nas RS e o aumento do interesse nestas questões. Adriana, uma estudante do 9ºano, explora este efeito 'bola de neve':

Por exemplo, uma pessoa vê um determinado assunto num perfil e não acha importância e avança. E vai vendo em vários perfis e esse assunto vai aparecendo, aparecendo e a pessoa pode pensar que se calhar aquilo é importante e se interessa em saber o que se passa. E pode ler e procura saber mais.

Esta perspetiva é partilhada por jovens do 11ºano do ensino profissional que, complementarmente, referem que apenas algumas pessoas poderão ter esse poder de influência nos/as outros/as. Natália, uma participante deste grupo, discorda desta opinião.

Henrique: *Mas aí tem de ser as pessoas certas a partilhar isso.*

Gabriela: *Eu acho que não é qualquer pessoa que consegue fazer isso.*

Henrique: *Exato, algumas têm esse poder de influência social.*

Natália: *Mas lá está, há imensas pessoas que acham isso chato e mesmo que um youtuber diga que é bom e deve-se fazer algo, essas pessoas podem ignorar isso porque acham chato e focar-se, apenas, no conteúdo dele de entretenimento.*

Henrique: *Mas, por exemplo, ele vê isso uma vez, duas, três, quatro, cinco, seis, ou seja...*

Natália: *Aí se calhar até bloqueia esse youtuber e deixa-o de seguir porque acha aborrecido.*

Henrique: *Mas se não tivermos a falar apenas de um, mas de várias figuras públicas*

Manuel: *Quanto mais chamar a atenção, mais a pessoa tem curiosidade. Pode ver um post e não interessa. Vê outra vez outro amigo a pôr outra vez e já pensa o que é isto.*

João: *Sim vai suscitar mais curiosidade.*

Henrique: *Vai reter algum tipo de informação.*

Por último, Sara, uma estudante do 10ºano do ensino regular, corrobora a asserção de que as pessoas com mais seguidores/as deviam ter um papel fundamental na conscientização da população juvenil para os problemas sociais.

As pessoas que têm mais seguidores e mais likes e têm maior força nas redes sociais deveriam utilizá-las para o bem. Se têm esse poder e sabem dos problemas que o mundo enfrenta, acho que podiam usar o seu poder para mudar a mente das pessoas mais jovens.

Importa notar, ainda, que nos relatos é possível identificar alguns exemplos das RS como uma fonte de influência. Catarina, uma estudante do 12ºano, assume que a sua posição relativamente aos assuntos de carácter ambiental foi influenciada pelo que foi vendo nas redes sociais *online* – “acho que as redes sociais têm ajudado a aumentar esse apoio e essa preocupação (...) no meu pensamento é algo que está mais presente do que antes”.

Noutro plano, os/as participantes reconhecem que o poder de influência destas plataformas pode facilitar, igualmente, movimentos antidemocráticos, em que as pessoas são manipuladas e instigadas a falar sobre estas temáticas. Henrique, um dos participantes do 11ºano, relata:

Por exemplo, quando o Trump estava a ser investigado, ele através das redes sociais conseguiu afastar o debate para o conflito que estava a haver entre os Estados Unidos e o Irão. Ou seja, as redes sociais levam a que as pessoas olhem para o que as pessoas querem, parece que distraem as pessoas.

No plano nacional, Joana explicita um caso particular:

Por exemplo, o caso do André Ventura. Deve ser das pessoas que tem crescido mais nas redes sociais ao ponto de cada publicação dele ter imensos gostos e imensas partilhas. Ou, no Twitter, naquela parte dos assuntos mais falados, ele estar lá vezes sem conta. As pessoas falam sobre as coisas dele.

Outro padrão apontado pelos/as jovens consiste no facto de as RS parecerem uma plataforma intolerante ao dissenso. Todos os grupos consideram que nestas plataformas não existe espaço para o debate entre distintos pontos de vista. Andreia, uma estudante do 9ºano do ensino regular, menciona que:

Se eu comentasse uma publicação de uma pessoa que não conheço eu tenho a certeza que não fariam o esforço para compreender aquilo que estou a tentar transmitir. (...) Acham que aquilo vai ser só para as criticar e não vão levar aquilo como é suposto levar. Não vai perceber que o fazia para chamar à razão daquilo não ser correto.

Esta opinião de que, muitas vezes, a exposição de perspetivas sobre certos assuntos ‘sérios’ provoca ataques pessoais é partilhada pelos/as estudantes do 11ºano:

Manuel: *Sim há sempre aquela sensação de que podemos ser atacados se assumirmos alguma posição.*

Natália: *É verdade.*

Manuel: *As pessoas nas redes sociais têm uma forma diferente de falar do que pessoalmente.*

João: *Às vezes levamos com comentários negativos ou isso por meter a nossa opinião nalguma coisa.*

Sara, do 10ºano, alega, neste plano, "Se formos para uma rede social comentar alguma coisa sobre um assunto, temos sempre aquele medo de alguém que não conhecemos de lado nenhum vir-nos atacar pessoalmente pelas nossas ideias".

Por conseguinte, perante posições e campanhas antidemocráticas/racistas/xenófobas que surgem nas redes sociais *online*, a maioria dos/as participantes opta – apesar de seguir alguns debates – pela discussão em grupos *online* mais fechados ou pessoalmente com pessoas que lhes são próximos/as. Ainda assim, duas estudantes mais velhas revelam uma atitude distinta. Apesar de reconhecerem que estes espaços *online* são suscetíveis à ocorrência de conflitos, Joana e Inês optam por exprimir o seu ponto de vista em debates públicos.

Moderadora: *Nós já tivemos aqui colegas que disseram que evitavam essas discussões porque ficam complicadas. E evitam dar a opinião porque vai causar um ambiente...*

Joana: *Eu não. Eu gosto de dar a minha opinião. Quando vejo alguma discussão sobre algo que eu não concorde ou assim, vou lá dar sempre a minha opinião.*

Inês: *Eu também, por acaso.*

Moderadora: *Não tens então medo desses conflitos?*

Joana: *Não. Eu quando vou comentar eu gosto de saber daquilo que vou falar. Não gosto de comentar só para disparatar. Se vir que posso transmitir outra perspetiva àquela pessoa eu comento sempre.*

Moderadora: *Já tiveram alguma experiência menos positiva, nesses comentários?*

Inês: *Eu já tive algumas discussões – não é bem discussões – mas acho que nunca tive uma experiência menos positiva.*

Catarina: *No entanto, eu acho que a internet é muito mais suscetível a haver esse tipo de conflitos.*

Rosa: *Era o que eu ia dizer.*

Catarina: *E haver más interpretações daquilo que publicamos. Porque era aquilo que eu estava a dizer há bocado, as pessoas como não estão presentes fisicamente têm mais facilidade de dizer certas coisas que pensam.*

Joana: *Eu tenho uma opinião completamente diferente, por acaso. Eu acho que as pessoas na internet conseguem disparatar mais e ser tipo mais parvinhas sobre certos assuntos do que cara-a-cara. Acham que na internet se pode dizer tudo, porque há liberdade de expressão e isso.*

Inês: *Mas era isso que ela estava a dizer.*

Catarina: *Sim era isso. As pessoas ao lerem uma coisa podem interpretar de uma maneira totalmente errada.*

Joana: *Ah! Estava a pensar outra coisa. Assim, concordo contigo sim.*

Em suma, os relatos dos/as participantes referem que estas plataformas podem constituir uma fonte de influência. Ou seja, a abundância de conteúdo social e político nas redes sociais *online* pode aumentar a probabilidade de os/as utilizadores/as jovens contactarem e se interessarem por estas temáticas, mesmo

se, *a priori*, não tivessem esse objetivo. Aqui, referem que as pessoas com mais seguidores/as deviam ter um papel fundamental na conscientização da população juvenil. Ademais, referem que as RS podem ser permeáveis a movimentos antidemocráticos e podem constituir-se como espaços intolerantes ao dissenso.

Assim, quando conjugadas as potencialidades e os riscos das RS para a democracia – a influência na opinião dos/as jovens, o aproveitamento para a disseminação de mensagens perigosas e o pouco espaço para o dissenso – estas plataformas digitais podem representar uma ameaça (Fenton & Barassi, 2011). Deste modo, tal como se explora na secção seguinte, torna-se relevante compreender quais as perceções juvenis sobre o conjunto de competências técnicas, cognitivas e críticas para lidar com estes desafios. Tal como refere Sara, uma jovem do 10ºano, *"uma mentira contada muitas vezes acaba por se tornar verdade, ou seja, uma fake news ou um rumor exagerado pode causar o pânico geral. E isso é uma das influências que as redes sociais podem ter no comportamento das pessoas"*.

3.3 LITERACIAS DIGITAIS E MEDIÁTICAS: NÍVEIS E INFLUÊNCIAS

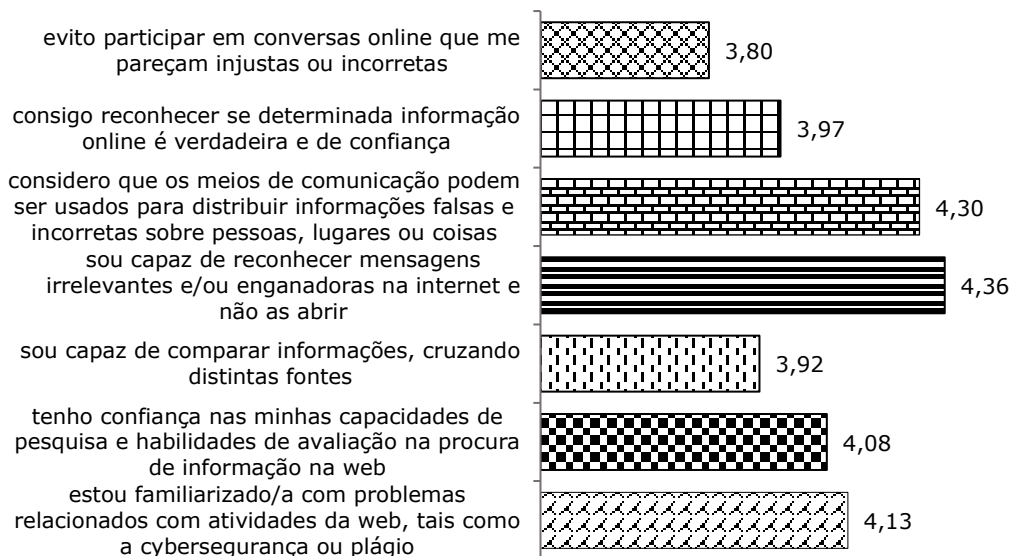
Este ponto de análise inicia-se com a apresentação da dupla perspetiva acerca das competências juvenis de LDM. De seguida, em relação às questões de investigação II, IV e V (*Qual a influência de características socioeconómicas individuais nas práticas digitais relacionadas com as RS?; De que forma o uso das RS está relacionado com níveis de LDM?; Qual a relação entre níveis de LDM juvenis e a PCP?*), detalha-se a influência destas dimensões nos níveis de LDM.

3.3.1 A DUPLA PERSPETIVA ACERCA DAS COMPETÊNCIAS JUVENIS DE LDM: DA ILUSÃO DE SABEREM AS COISAS ÀS CAPACIDADES DE QUEM JÁ NASCEU NESTE MUNDO

A partir de uma análise descritiva, observa-se que os/as jovens inquiridos/as se (auto)percecionam como utilizadores/as com competências cognitivas e críticas (ver figura 13). Os dois itens com níveis mais elevados são *"sou capaz de reconhecer mensagens irrelevantes e/ou enganadoras na internet e não as abrir"* e *"considero que os meios de comunicação podem ser usados para distribuir informações falsas e incorretas sobre pessoas, lugares ou coisas"*. De facto, os/as jovens apresentam uma

média bastante elevada no que respeita ao constructo de LDM ($M_{LDM} = 4.08$, $DP = .61$), numa escala entre 1 e 5.

Figura 13: Níveis (auto) percecionados de LDM



Confrontados/as com estes resultados, os/as participantes dos GDF apresentam duas opiniões divergentes. Por um lado, os/as jovens dos grupos do 9º e 10ºano do ensino regular defendem que a população juvenil possui grandes capacidades, visto que já "*nasceram neste mundo*". Por outro lado, os/as jovens da turma do 11ºano do ensino profissional e as jovens do 12ºano apresentam a perspetiva de que os/as jovens têm "*a ilusão de saberem as coisas*".

Relativamente à primeira perspetiva, os relatos encontram-se em consonância com a opinião de que a geração juvenil atual, denominada de 'nativos/as digitais' (Prensky, 2001a, 2001b), nasceu no meio da ascensão das tecnologias digitais e, por conseguinte, é constituída por utilizadores/as nativos/as da sua linguagem. Leonor e Guilherme, dois estudantes do 10ºano, afirmam que:

Leonor: *Muito capaz acho que não, mas capaz penso que sim.*

Guilherme: *Sim acho que temos grandes capacidades.*

De facto, recorrendo ao modelo de 'literacias digitais e mediáticas' (apresentado na secção 1.2.6), verifica-se que, segundo este ponto de vista, os/as jovens apresentam, a montante, uma capacidade para analisar e avaliar criticamente a matriz de informação que recebem. Com efeito, percecionam-se como competentes na identificação de conteúdos erróneos e irrelevantes quando navegam pelas redes sociais *online*. Filipa, Andreia e Rita – estudantes do 9ºano – articulam esta ideia:

Filipa: *Se eu sentir que aquela notícia tem algo de errado eu vou comparar informações e ver se está tudo bem.*

Andreia: *No Instagram quando é algum assunto do conhecimento geral não há só uma conta a fazer. Todas as contas fazem e há muitas que partilham a mesma informação. Ou acontece que partilham coisas totalmente diferentes sobre o mesmo assunto.*

Rita: *Exato, eu vou ver pontos que vários sites, várias contas e isso têm em comum. Ou seja, se têm em comum, normalmente são esses que poderão ser considerados como mais verdadeiros.*

Filipa: *Hmhm. Eu acho que há coisas que não fazem sentido nenhum e então é um bocado fácil de perceber. É um bocado fake e acho que não somos assim muito vulneráveis, porque conseguimos detetar que é falso.*

Rita: *Sim, facilmente.*

A jusante, mencionam a sua capacidade criativa e cívica. Ou seja, identificam alguns mecanismos para recombinação de informações em diferentes ambientes mediáticos na procura de obter informações verdadeiras.

Constança: *Normalmente se eu pesquisar alguma coisa, mesmo em qualquer site, eu vejo e aproveito o que o site disser, mas também pesquiso em outros sítios para comparar a ver se posso confiar.*

Moderador: *Vocês têm esse cuidado e à vontade de comparar fontes e ter um posicionamento crítico para o que vêem na internet?*

Bruna: *Sim, porque se for uma coisa que aparece em todos os sites eu vou assumir que aquilo é verdadeiro, porque se tivesse algum erro não iria estar em todos os sites.*

Sara: *Por exemplo, num trabalho de Biologia, eu pesquisei para aí em 15 sites informações sobre o magma e assim, e muitos sites diziam coisas absurdas. E aí tens de começar a filtrar mais ou menos, a partir do que sabes – porque, quando vais pesquisar alguma coisa, tens nem que seja uma base pequenina – e depois geres.*

Moderadora: *Mas como começaram a utilizar essa estratégia? Ensina-vos ou começaram intuitivamente?*

Sara: *Ensina-nos, acho eu. Porque nós desde pequeninos já nascemos com a internet e com a tecnologia toda e ensinaram-nos a não confiar em tudo o que vemos na internet e não confiar em pessoas estranhas e assim em não aceitar tudo.*

Bárbara: *Em não confiar em tudo o que te dizem.*

Sara: *Sim, eu acho que já crescemos com essa parte crítica da internet. Claro que com a internet não vamos acertar em tudo e ao crescer aprendemos melhor a filtrar essas informações. Mas, pelo menos no meu caso, eu acho que já nascemos com esse sentido crítico.*

No que respeita à segunda visão, esta parece ser contrária ao que mostram os dados quantitativos, visto que segundo os/as participantes mais velhos/as – das turmas do 11º e 12º ano – a população juvenil não tem capacidade de filtrar a quantidade de informação que recebe e acaba por ser manipulada. Tendo em conta o modelo de LDM, os/as jovens parecem apresentar, principalmente, lacunas ao nível da análise e avaliação crítica.

Henrique: *Eu acho que muitos jovens apesar de estarem informados e saberem que existem fake news, muitos deles não sabem filtrá-las e acabam por também ser manipulados*

Moderadora: *Como é contigo Henrique, sentes que é fácil para ti não seres influenciado? Consegues perceber algo é ou não falso?*

Henrique: *Depende muito. Por exemplo, há notícias que são mesmo coerentes, parece mesmo que é verdade. E para saber que é mentira é preciso pesquisar e ter interesse no assunto. O que não acontece na maioria dos jovens, hoje em dia. Eles vêm a informação e levam aquilo como uma verdade absoluta e não se preocupam em saber os antecedentes da notícia.*

Natália: *E, muitas das vezes, por causa disso as pessoas sentem-se influenciadas e só porque uma pessoa pensa de uma dada forma, aquela é a maneira correta e pronto. Não têm uma postura crítica.*

Esta percepção das falhas juvenis na deteção da fiabilidade e credibilidade da informação que é partilhada pelas jovens do 12ºano:

Catarina: *Eu acho que, independentemente, de nosso caso conseguirmos ter essa capacidade e percepção acho que na maioria dos adolescentes isso não acontece e são muito influenciados pelo que vêm.*

Inês: *Também acho sim.*

Catarina: *É como a Joana estava a dizer, basta ver uma mínima informação ou um título de algo e acabam por tomar partidos, sem saberem do que se trata.*

Joana: *Eu não sei é se os jovens têm a ilusão de que sabem as coisas, sem saberem. É que eu acho que os jovens têm a percepção dos problemas, mas não conseguem ver quando estão a ser manipulados ou influenciados. É tudo uma ilusão ter-se a noção de que sabe sempre o que se está a fazer.*

Catarina: *E agora acabam por dispensar a opinião de mais velhos que têm mais conhecimentos e isso. E acabam por achar que já sabem tudo, porque estão familiarizados com a internet e com as redes sociais.*

Quando os/as jovens falam sobre as suas capacidades de utilização das redes sociais *online* pode-se encontrar, ademais, o que parece ser uma dinâmica geracional de ajuda. Isto é, os/as mais jovens auxiliam a movimentação dos/as seus/suas pais/mães pelas RS. Natália, do 11ºano, refere que "*é verdade que os pais, muitas vezes, aprendem com os adolescentes e com os jovens. Isso é muito verdade. Muitas vezes eu ensino coisas à minha mãe*" e Adriana, uma jovem do 9ºano, afirma que "*A minha [mãe] vem-se mostrar coisas que aparecem e as pessoas distorcem tudo. E eu digo que aquilo não é bem assim e explico que é completamente diferente*".

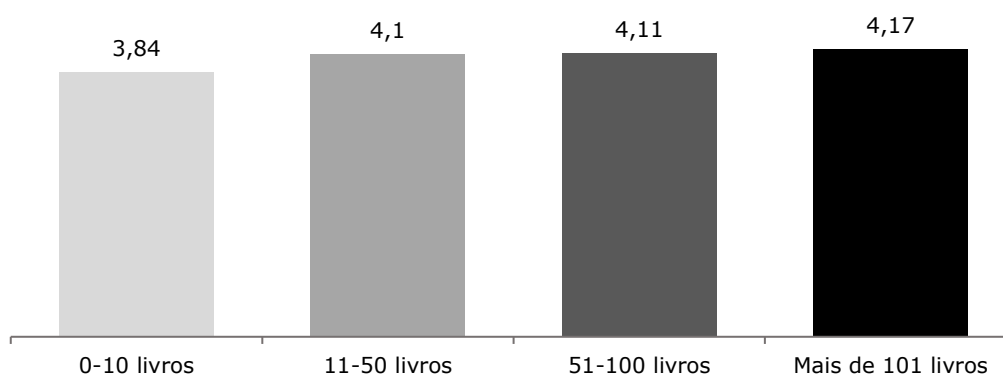
Nesta secção é, então, possível observar a coexistência de duas perspetivas distintas no que concerne às competências juvenis de LDM. Por um lado, os dados quantitativos e os discursos dos/as participantes mais novos dos GDF mostram que os/as jovens são utilizadores/as nativos/as da linguagem do mundo digital e, por conseguinte, apresentam capacidades de análise e avaliação crítica da informação que recebem e são capazes de recombinações de forma a confirmar e validar

o conhecimento que lhes chega. Por outro lado, as perspetivas dos/as jovens do 11ºano do ensino profissional e das jovens do 12ºano do ensino regular salientam que a população juvenil tem a ilusão de que possui o *know-how* necessário para filtrar a quantidade de informação que recebe e, em consequência, acaba por ser facilmente manipulada. Por fim, alguns/algumas participantes falam sobre uma dinâmica geracional de ajuda, de filhos/as para pais/mães, no uso das redes sociais *online*.

3.3.2 NÍVEIS DE LDM: A INFLUÊNCIA DE INDICADORES SOCIOECONÓMICOS E DE DIMENSÕES DAS RS E DE PCP

Tendo em conta as especificidades socioeconómicas dos/as participantes observa-se, em primeiro lugar, a existência de diferenças significativas nos níveis de LDM face ao número de livros em casa, $F(3, 383) = 3.87, p = .01$. O teste Post-Hoc de Tukey revelou, a montante, que estas diferenças se encontram, apenas, entre o grupo que tem menos de 10 livros e os/as jovens que possuem mais de 101 livros em casa. A jusante, demonstrou que este último grupo de jovens é o que apresenta o maior nível de LDM (ver figura 14). O tamanho do efeito, calculado pelo eta quadrado, é de 0.03, revelando que a diferença das médias entre grupos é pequena (Cohen, 1988).

Figura 14: Níveis de LDM em função do número de livros em casa



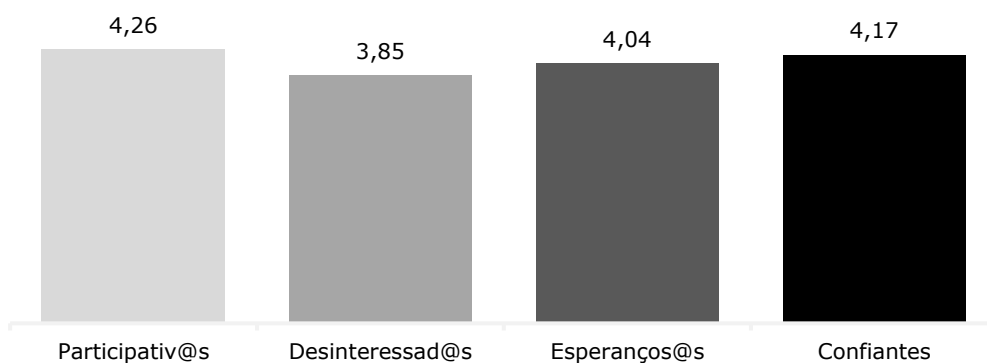
Noutro ponto, a partir de um teste-t de amostras independentes para comparar os níveis de LDM entre os/as inquiridos/as com e sem identificação partidária, é possível denotar a existência de diferenças significativas entre estes/as jovens, $t(377) = 1.99, p = .05$. Os/as jovens com identificação partidária ($M_{LDM} = 4.14, DP = .65$) relatam uma capacidade significativamente superior face aqueles/as

não têm ($M_{LDM} = 4.04$, $DP = .57$). Ressalva-se, todavia, que a magnitude desta diferença é muito pequena ($\eta^2 = .01$).

Aqui, importa salientar que apesar de se terem realizado testes de associação e testes de diferenças com as restantes variáveis socioeconómicas – *idade; sexo; ano de escolaridade; rendimento disponível* - não foi possível verificar a existência de diferenças significativas ou relações sistemáticas entre estas e os níveis (auto)percecionados de LDM.

Tendo em conta, finalmente, os perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS, explorados anteriormente, nota-se a existência de diferenças significativas relativas aos níveis de LDM, $F(3, 377) = 6.00$, $p = .001$. O teste Post-Hoc de Tukey revelou que os/as jovens 'participativ@s' apresentam níveis mais elevados de LDM do que os/as 'desinteressad@s' ($p < .001$) e estes/as, por seu turno, menos LDM do que os/as 'confiantes' ($p = .014$) (ver figura 15). O tamanho do efeito, calculado pelo η^2 , é de 0.05, revelando um efeito de tamanho médio (Cohen, 1988).

Figura 15: Níveis (auto)percecionados de LDM face aos perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS



IV

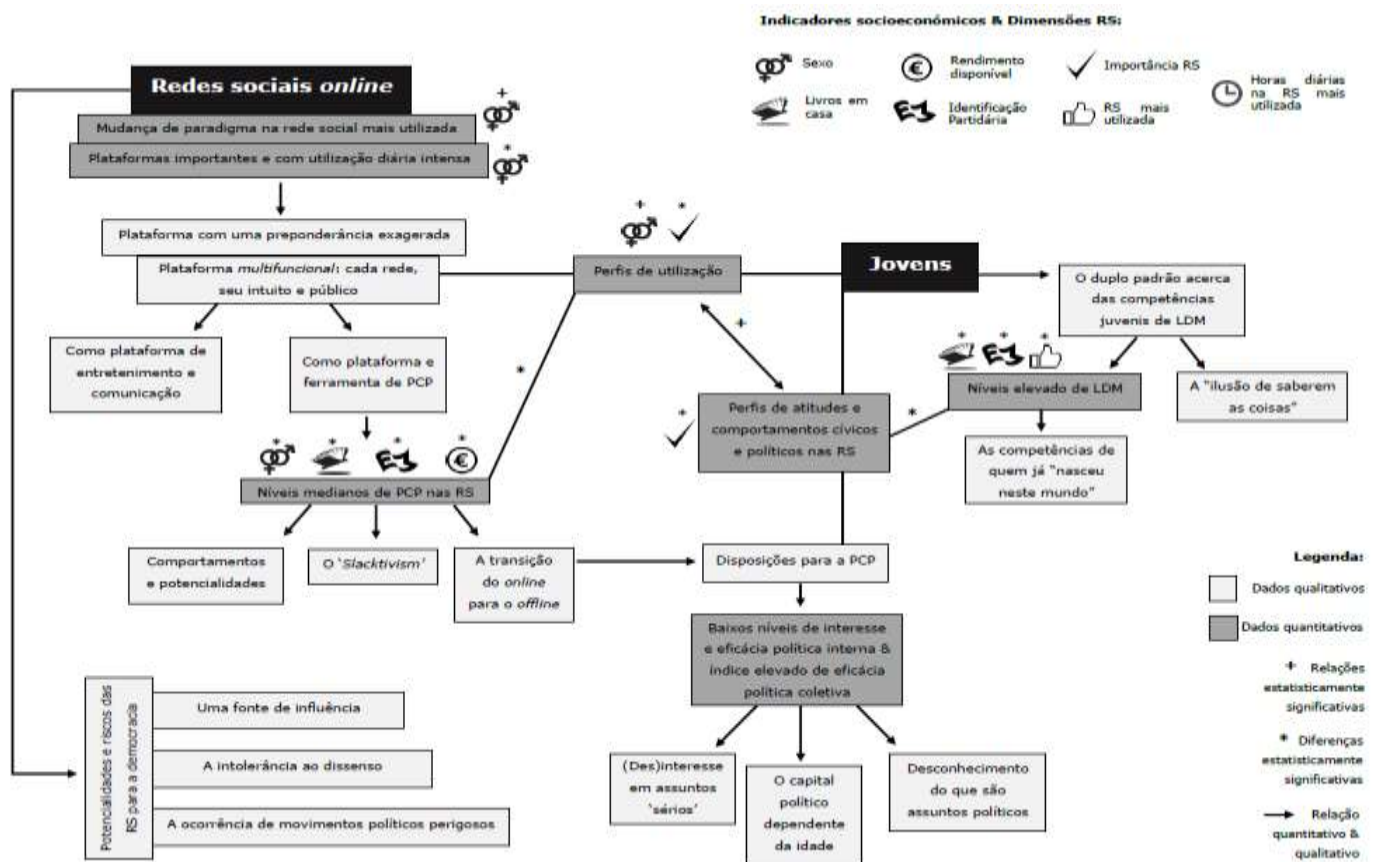
LIKE, SHARE AND COMMENT:
CONCLUSÕES DO ESTUDO

Esta investigação procura mapear diferentes usos de RS por parte de jovens estudantes com distintos perfis e, subsequentemente, compreender e explorar o modo como estas experiências *online* influenciam e se relacionam com as suas atitudes e comportamentos cívicos e políticos e os seus níveis de LDM.

Na prossecução destes objetivos, optou-se por um desenho de investigação composto por uma metodologia mista que, como foi possível notar na análise dos dados, possibilitou uma abordagem aprofundada e articulada dos fenómenos em estudo. Um mapa de sistematização da análise de dados das duas fases empíricas da investigação pode ser consultado na figura 16.

Posto isto, nesta secção, apresenta-se as conclusões e os contributos desta dissertação. Para tal, retoma-se e responde-se às questões orientadoras da investigação, sintetizando os principais resultados do estudo, discutindo-os à luz do quadro teórico adotado. Abordam-se, ainda, as limitações do estudo e perspetivam-se futuros caminhos.

Figura 16: Mapa global de análise dos dados



4.1 Q&A: A SÍNTESE DOS RESULTADOS

Neste ponto procura-se, então, responder às perguntas que orientam o estudo, sintetizando os principais resultados/contributos. Primeiramente, importa realçar que algumas das questões de investigação foram agrupadas, de forma a manter a coerência no argumento apresentado. Pela mesma razão não se segue a sua ordem numérica.

QI I: Qual a intensidade e natureza de utilização das RS nos quotidianos juvenis?

Esta investigação permite constatar como as práticas juvenis *online* são pautadas por uma relação intensa com as RS. De facto, em linha com outros estudos (Amaral *et al.*, 2017; Lavado *et al.*, 2019), os resultados quantitativos demonstram que estas plataformas digitais constituem espaços consideravelmente importantes nas vidas dos/as jovens, nos quais estes/as passam um tempo diário elevado. Além disso, é possível reforçar a visão de investigações recentes (Smahel *et al.*, 2020) acerca da mudança de paradigma juvenil no que respeita à RS mais utilizada. O Instagram surge, hoje, como a plataforma mais usada pelos/as participantes.

Ao mesmo tempo, e apesar de os discursos dos/as jovens reconhecerem a transversalidade das RS nos seus quotidianos, esta investigação mostra que os/as participantes diabolizam este fenómeno. Isto é, os/as jovens assumem uma postura crítica sobre o facto de a maioria dos aspetos das suas vidas estar mediado por estas tecnologias digitais. Com efeito, os/as participantes mencionam o excesso de preocupação sobre o conteúdo publicado nas RS e salientam a urgência de haver uma moderação na utilização destas plataformas. Finalmente, referem a falta de tempo dos/as pais/mães como uma das causas da atual dependência juvenil ou como forma de substituição de outras relações importantes.

Quanto à natureza de utilização, os dados indicam a 'multifuncionalidade' das RS. Os/as jovens salientam distintos papéis/estatutos associados a cada uma das plataformas que, por conseguinte, suscitam diferentes estratégias de utilização e participação. Efetivamente, os discursos juvenis realçam que cada RS parece ter o seu intuito e o seu público primordial. Enquanto que o Instagram e o Twitter aparentam ser plataformas mais juvenis, o Facebook parece habitado por pessoas mais velhas. Ademais, o Instagram parece constituir um espaço onde os/as utilizadores/as estão mais dedicados/as a adicionar brilho às suas páginas (boyd, 2008) e o Facebook aparenta ser uma plataforma mais suscetível ao engajamento em ações cívicas e políticas.

Este estudo sugere ainda, de forma mais pormenorizada, a existência de distintos perfis de utilização. Assim, à semelhança do trabalho de Shirky (2009), classificou-se os/as utilizadores/as conforme a sua participação e envolvimento com as RS: Likers; Chatters; (Social) Posters; Interactors. Além disso, nos discursos dos/as jovens é possível verificar uma utilização das RS mais relacionada com a comunicação (Balakrishnan & Griffiths, 2017) e o entretenimento (Amaral *et al.*, 2017; Baumgartner & Morris, 2009; Cardoso, 2011). Não obstante, existem, também, relatos de ativistas juvenis que utilizam as RS como uma plataforma e ferramenta de PCP (Christensen, 2011, 2012; Mihailidis, 2014). Os resultados reforçam, deste modo, a perspetiva de Kotilainen (2009) sobre existirem jovens mais engajados/as *online* e outros/as que não vêm este *media* como um veículo para a participação política.

QI III: Quais os efeitos da utilização das RS nas atitudes e comportamentos cívicos e políticos juvenis?

QI VII: Que relação entre usos das RS e atitudes e comportamentos cívicos e políticos, é discutida e problematizada pelos/as jovens?

Os resultados desta investigação parecem ilustrar a “reinvenção do ativismo político” (Norris, 2002) protagonizada pelos/as jovens. Se, por um lado, fica patente nos dados a perspetiva de que a maioria da população juvenil se abstém de participar nas formas mais tradicionais (Ribeiro *et al.*, 2017; Sebastião, 2015), por outro, o meio *online*, neste caso as RS, emerge como um espaço onde os/as jovens tendem a participar ligeiramente mais (Hodgin, 2019; Kahne & Bowyer, 2019; Mihailidis, 2014). De facto, ao contrário de algumas investigações (Kahne & Bowyer, 2019; Livingstone, 2019) que reportam que é menos recorrente o uso da *internet* pelos/as jovens para se envolverem em assuntos ‘sérios’, os/as participantes deste estudo identificam algumas ações de participação cívica e política nas RS. Ressalva-se, todavia, que se tratam ainda de comportamentos minoritários.

Com efeito, e analogamente ao que referem outros/as autores/as, os/as jovens utilizam as RS como um instrumento para condenar e melhorar certas ações (boyd, 2007; Christensen, 2011, 2012; Mihailidis, 2014), como fonte de informação para seguirem os acontecimentos (Bennett, 2008; Cardoso, 2011; Cardoso & Lamy, 2011) e, ainda, como um meio para influenciarem outras pessoas. Ao encontro do estudo de Campos *et al.* (2016), os discursos juvenis ressaltam, também, o papel relevante que as RS podem ter na disseminação de atividades ou eventos sociais, na coordenação de ativistas em ações maiores e, ainda, no recrutamento e mobilização da população juvenil em partidos políticos.

Ainda ao nível da participação, os/as participantes referem que alguns comportamentos cívicos e políticos nas RS se traduzem em *slacktivism* (Morozov, 2009, 2011), visto constituírem atividades que não correspondem, realmente, a atitudes e comportamentos políticos fora da esfera *online*. Os/as jovens mencionam que algumas destas ações derivam da intenção de mostrar aos/às outros/as que são interessados/as, subsistindo, assim, uma perspetiva de "(...) ativismo de sofá ou do *like* (...) como um prática comodista e pouco implicada de fazer ativismo" (Campos *et al.*, 2016: 41).

No que concerne às atitudes políticas juvenis, os dados quantitativos mostram que os/as jovens inquiridos/as revelam pouco interesse na política e sentem que, individualmente, teriam pouco poder para influenciar a mudança social e política. No entanto, consideram que, em conjunto, podem ter um papel relevante na melhoria das coisas. Relativamente aos dados qualitativos, estes indicam uma dupla perspetiva relativamente ao interesse e eficácia política juvenil. Por um lado, os/as jovens referem o desinteresse – mesmo na esfera *online* – relativamente a conteúdos sociais e políticos (Magalhães & Moral, 2008; Ribeiro *et al.*, 2016b; Sander & Putnam, 2010). Por outro lado, observam-se comportamentos *online* assentes numa narrativa interessada e crítica sobre alguns assuntos 'sérios' (Malafaia *et al.*, 2016; Norris, 2002). Por exemplo, o ato de seguir algum perfil de uma RS pelos temas sociais e políticos que aborda – um dos modos de participação relatados – pode constituir uma forma de demonstrar atenção e interesse pelo que é tratado nessa página. No entanto, verifica-se que esta disposição se encontra combinada com um certo desconhecimento de que as questões que preocupam os/as jovens constituem temas sociais e políticos. As questões políticas são, de facto, frequentemente concebidas como assuntos partidários.

Ademais, este estudo sugere, de forma mais pormenorizada, como os/as participantes se encontram agrupados/as por perfis de atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS – Participativ@s; Desinteressad@s; Esperanços@s; Confiantes.

Finalmente, os/as jovens problematizam o capital político como dependente da idade. Isto é, a idade é trazida para a questão como um elemento diferenciador entre aqueles/as que têm o poder para falar e influenciar questões sociais e políticas. Assim, a perspetiva do desinteresse e da pouca ação da população juvenil no que toca a assuntos 'sérios' parece estar relacionada com uma perspetiva centrada nos adultos que é interiorizada, reproduzida, mas também criticada.

Em suma, este estudo parece contribuir, em primeiro lugar, para a asserção de que as RS constituem plataformas digitais que vieram reconfigurar o espectro das possibilidades de engajamento político juvenil. Nos dados verifica-se, por exemplo, que os/as jovens 'participativ@s' são aqueles/as que têm também uma utilização baseada no perfil de '(social) posters'. Ou seja, é sugerido que estes/as jovens quando aderem às RS têm, também, a intenção de promover causas sociais e políticas. Em segundo lugar, a investigação parece contribuir para complexificar a ideia de que a população juvenil é desinteressada. De facto, na esfera *online* é possível notar que – no seio da problematização do capital político como dependente da idade – os/as jovens mostram uma postura crítica e envolvida sobre certos assuntos 'sérios'. Ainda assim, observa-se, concomitantemente, a tradução de certas práticas digitais em *slacktivism* e o desconhecimento de que os temas que preocupam os/as jovens são assuntos sociais e políticos. Deste modo, deste trabalho resultam pistas que favorecem o debate crítico sobre os efeitos e relações das RS com o engajamento cívico e político juvenil.

QI VI: Que dimensões das RS são identificadas, coletivamente, como mais significativas e com maior potencial desenvolvimental e político?

Na linha de outros estudos (Valenzuela *et al.*, 2009; Zhang *et al.*, 2009), os resultados desta investigação sublinham a possível relação positiva entre o uso das RS e o aumento do envolvimento e comprometimento cívico e político juvenil. Efetivamente, os discursos dos/as jovens apontam que as RS podem representar uma fonte de influência, na medida em que a abundância de temas 'sérios' nestas plataformas pode aumentar a probabilidade de os/as utilizadores/as juvenis se interessarem por estas temáticas mesmo que, *a priori*, não tivessem esse objetivo. Além disso, os resultados reforçam também a perspetiva de investigações anteriores (Kahne & Bowyer, 2019; Kahne *et al.*, 2012; Loader *et al.*, 2014) sobre o modo como as ações *online* podem estabelecer um estímulo para o engajamento *offline*.

Como foi possível ver na análise dos discursos dos/as participantes, esta investigação denota, ainda, a possibilidade de as RS representarem uma ameaça (Fenton & Barassi, 2011). Para tal contribui, primeiramente, a perspetiva juvenil de as RS serem espaços permeáveis a movimentos antidemocráticos e antipolíticos (Campos *et al.*, 2016; Pesce & Rocha Bruno, 2016), onde as pessoas são manipuladas e instigadas a falar sobre estes assuntos. Posteriormente, esta hipótese é ampliada pelos discursos dos/as participantes acerca da facilidade de os/as utilizadores/as das RS permanecerem em *echo chambers* (Kahne *et al.*, 2011), dado serem plataformas intolerantes ao dissenso. Isto é, as RS parecem constituir espaços suscetíveis a

ocorrências de conflitos, com pouco espaço para o debate entre distintos pontos de vista.

Deste modo, uma vez mais, este estudo sublinha a necessidade de haver uma reflexão prudente sobre o potencial e os riscos das RS. Por certo, estas plataformas digitais parecem configurar um novo espaço de partilha, de ação e de intervenção para a mudança social, capaz de mobilizar a população juvenil. No entanto, quando conjugados os dois riscos enunciados – a facilidade de emergência de movimentos perigosos e o pouco espaço para o dissenso – as RS podem constituir uma ameaça para a democracia. Por conseguinte, e como também se explora nesta investigação, importa continuar a compreender quais as perceções e capacidades juvenis para lidar com estes desafios.

QI IV: De que forma o uso das RS está relacionado com níveis de LDM?

QI V: Qual a relação entre níveis de LDM e PCP?

No que diz respeito ao conjunto de competências técnicas, cognitivas e críticas dos/as jovens para lidar com as ameaças enunciadas anteriormente, esta investigação permite salientar duas grandes tendências. Se é verdade que este estudo – através dos dados quantitativos e dos relatos dos/as participantes mais novos/as – realça que a população juvenil pode ser nativa da linguagem do mundo digital e, conseqüentemente, apresenta vastas competências cognitivas e críticas, também é verdade que esta investigação mostra – pelos discursos dos/as participantes mais velhos/as – que os/as jovens têm a ilusão de que possuem o *know-how* necessário para navegar plenamente na esfera *online*, nomeadamente pelas RS.

Com efeito, por um lado, os dados reforçam o estatuto dos/as jovens como totalmente aptos/as, dado serem 'nativos/as digitais' (Prensky, 2001a, 2001b). Efetivamente, é sugerido que os/as jovens são competentes na análise e avaliação crítica da informação que recebem nas RS e são capazes de recombinações de forma a confirmar e validar o conhecimento que lhes chega. Contudo, por outro lado, alguns relatos dos/as participantes reforçam estudos anteriores (Kahne & Bowyer, 2019; Rodríguez-de-Dios *et al.*, 2016; Smahel *et al.*, 2020) que consideram que os/as jovens apresentam lacunas nas capacidades para usufruir das oportunidades *online*. De facto, indicam que os/as jovens não conseguem filtrar a quantidade de informação que recebem e, conseqüentemente, acabam por ser facilmente manipulados/as.

Noutro ponto de análise, os discursos dos/as jovens apontam, cumulativamente, para uma dinâmica geracional de ajuda, também referida por

Ponte (2016), de filhos/as para pais/mães no uso das RS. Os/as mais jovens parecem, então, os/as *influencers* dos/as mais velhos/as.

Brites (2010: 169) afirma que "(...) a capacidade para consumir e digerir informação de forma eficaz será, provavelmente, neste milénio uma forma de diferenciação cultural e social". Assim, em detrimento da polaridade de perspetivas neste estudo, espera-se ajudar, de alguma forma, na problematização de certas asserções líricas de romantização sobre a plenitude das competências de todos/as jovens. De facto, quando se escuta jovens a admitirem as suas lacunas nas capacidades de LDM, torna-se essencial fomentar espaços e experiências educativas onde a população juvenil se possa 'munir' das ferramentas necessárias para um pleno exercício de participação na esfera *online*.

QI II: Qual a influência de características socioeconómicas individuais nas práticas digitais relacionadas com as RS?

As desigualdades sociais são um tópico central na investigação em ciências sociais (e.g, Bourdieu, 2010 [1979]; Giddens, 2013). Neste estudo, como foi possível verificar nas análises de inferência estatística efetuadas, quer em testes de associação, quer em testes de diferenças, não foi possível verificar um leque alargado de diferenças significativas ou relações sistemáticas entre as variáveis socioeconómicas e as dimensões das RS, as atitudes e comportamentos cívicos e políticos nas RS e, ainda, os níveis (auto)percecionados de LDM.

Ainda assim, importa, em primeiro lugar, salientar que esta investigação permitiu perceber que o sexo dos/as jovens emerge como uma dimensão importante para problematizar a intensidade e a natureza de utilização das RS. De facto, estas práticas *online* parecem ser genderizadas. Os resultados demonstram que as participantes relatam uma maior importância das RS do que os participantes. Além disso, o Youtube aparece como uma plataforma utilizada maioritariamente por indivíduos do sexo masculino, enquanto que o Instagram e o Twitter constituem RS mais usadas pelas jovens. Finalmente, o perfil de utilização baseado no colocar *like* na publicação das outras pessoas – Likers – é constituído maioritariamente pelos jovens, enquanto que nos restantes perfis a maioria é constituída por jovens do sexo feminino.

Ao nível da participação cívica e política nas RS, este estudo indica que o sexo dos/as participantes também constitui uma dimensão a ter em conta, visto que as jovens referem uma participação cívica e política nas RS significativamente superior face aos jovens. De facto, este resultado vai contra o que é destacado em alguma investigação sobre o facto de as mulheres se encontrarem em desvantagem em

relação aos homens relativamente a vários domínios da participação cívica e política (Espírito-Santo, 2015; Paxton, Kunovich & Hughes, 2007; Verba, Schlozman & Brady, 1995).

Além disso, em linha com outra literatura acerca de PCP juvenil³³ (Lopes, Benton & Cleaver, 2009; Malafaia *et al.*, 2017; Quintelier & Hooghe, 2013; Verba *et al.*, 1995), o capital cultural, o capital económico e a identificação partidária são outras características sociodemográficas com poder de influência. Os resultados indicam que os/as participantes com maior número de livros em casa (capital cultural) são aqueles/as que apresentam uma maior PCP nas RS. Quanto ao indicador de capital económico, os/as jovens que referem que o rendimento da família "*dá para viver confortavelmente*" exibem um nível maior de PCP nas RS do que aqueles/as que dizem que o rendimento da família "*dá para viver, assegurando as necessidades fundamentais*". Com efeito, este estudo chama a atenção para a importância de se atender ao capital cultural e ao capital económico como possíveis fatores inibidores ou promotores da participação cívica e política juvenil nas RS. Finalmente, os/as jovens com identificação partidária revelam uma média de PCP nas RS superior do que os/as participantes que não têm.

Por fim, a investigação refere uma associação entre tradicionais características socioeconómicas e as competências de LDM (Livingstone, 2019; Livingstone & Helsper, 2016; Pierce, 2019). Neste estudo, apenas, a partir do capital cultural e da identificação partidária dos/as participantes foi possível observar diferenças significativas. Os resultados sugerem, por um lado, que maiores índices de LDM estão associados a uma maior quantidade de livros em casa. Por outro, indicam que os/as jovens que têm identificação partidária relatam uma capacidade significativamente superior face aqueles/as que não têm.

Concluindo, esta investigação permite, apesar do pouco aprofundamento, contribuir para salientar a necessidade de continuar a analisar as relações entre práticas digitais relacionadas com as RS e dimensões sociodemográficas, visto que podem constituir fatores de assimetria e desigualdade.

³³ Ressalva-se que estes estudos não dizem respeito à participação cívica e política nas redes sociais *online*

4.2 LOGOUT: LACUNAS & CAMINHOS FUTUROS

Chegado aqui, é a altura de fechar este trabalho. Quando se escreve fechar não é sinónimo de concluir. De facto, dado o seu carácter exploratório condizente com uma dissertação de mestrado, desta investigação ficam, certamente, muitos questionamentos e reflexões para aprofundar futuramente.

Numa análise crítica do processo investigativo reconhece-se limitações do estudo. Em primeiro, a opção de recolha de dados em apenas uma instituição escolar pode ter impossibilitado uma compreensão mais aprofundada de possíveis assimetrias socioeconómicas presentes em jovens de contextos sociais mais diversificados. Ademais, a devolução dos resultados aos/às participantes era uma prioridade da investigação que não foi possível realizar.

Infelizmente, este estudo (como qualquer outro realizado no ano de 2020) foi influenciado pela pandemia que assolou o mundo. Felizmente, o trabalho sistemático realizado e o facto de a segunda recolha ter sido realizada três dias antes do fecho das escolas, permitiram que este estudo não fosse fortemente condicionado. Assim, considerando trilhos de continuidade desta investigação, o aparecimento de um vírus que obrigou a população mundial a ficar confinada nas suas casas parece abrir caminho a vários estudos nos três domínios deste trabalho: as redes sociais *online*; as atitudes e comportamentos cívicos e políticos juvenis; e competências de 'literacias digitais e *mediáticas*'. De facto, trata-se de um tempo de reinvenção, onde o ativismo foi circunscrito à esfera digital, onde as RS se tornaram plataformas ainda mais presentes nos quotidianos de cada um/a e, por fim, onde as pessoas com vulnerabilidades ao nível do acesso e do *know-how* necessário para navegar na esfera *online* se viram fragilizadas e marginalizadas. Por conseguinte, constata-se a necessidade de se olhar mais profundamente para os tempos que vivemos atualmente. Ademais, argumenta-se em favor da continuidade do estudo deste triângulo entre RS, PCP e LDM, sobretudo acedendo com maior proximidade às práticas juvenis *online* através, por exemplo, de métodos etnográficos digitais.

Concluindo, no *términus* desta dissertação, fica a esperança de que este estudo possa constituir um convite, não só ao *like*, mas à partilha e ao comentário, permitindo continuar a debater, problematizar e analisar as questões relacionadas com as redes sociais *online*, as atitudes e comportamentos cívicos e políticos juvenis e os níveis de 'literacias digitais e *mediáticas*'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbas, Zafar, & Nawaz, Allah (2014). Digital-Literacy as the Predictor of Political- Participation a Survey of University Graduates in Dikhan, KP, Pakistan. *Global Journal of Human-Social Science: F Political Science*, 14(8), 6-15.
- Ahern, Nancy R., Sauer, Penny, & Thacker, Paige (2015). Risky Behaviors and Social Networking Sites: How Is YouTube Influencing Our Youth? *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 53(10), 25-29. doi:10.3928/02793695-20150908-01
- Ala-Mutka, Kirsti (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Albrechtslund, Anders (2008). Online social networking as participatory surveillance. *First Monday*, 13(3). doi:10.5210/fm.v13i3.2142
- Allagui, Ilhem, & Kuebler, Johanne (2011). The Arab Spring and the Role of ICTs. *International Journal of Communication*, 5, 1435-1442.
- Almeida, Ana Nunes de, Alves, Nuno de Almeida, & Delicado, Ana (2011). As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9-30.
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, Inês, Reis, Bruno, Lopes, Paulo, & Quintas, Célia (2017). Práticas e consumos dos jovens portugueses em ambientes digitais. *Estudos em Comunicação*(24), 107-131. doi:10.20287/ec.n24.a06
- Amarasekara, Inoka, & Grant, Will J. (2018). Exploring the YouTube science communication gender gap: A sentiment analysis. *Public Understanding of Science*, 28(1), 68-84. doi:10.1177/0963662518786654
- Aouragh, Miriyam, & Alexander, Anne (2011). The Egyptian Experience: Sense and Nonsense of the Internet Revolution. *International Journal of Communication*, 5, 1344-1358.
- Ashley, Seth, Maksl, Adam, & Craft, Stephanie (2017). News Media Literacy and Political Engagement: What's the Connection? *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 79-98.
- Balakrishnan, Janarthanan, & Griffiths, Mark D. (2017). Social media addiction: What is the role of content in YouTube? *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 364-377. doi:10.1556/2006.6.2017.058
- Barbour, Rosaline, & Schostak, John (2005). Interviewing and focus group. In Bridget Somekh & Cathy Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 41-48). Thousand Oaks, California: Sage.
- Barker, Chris, Pistrang, Nancy, & Elliott, Robert (2002). *Research methods in clinical psychology: An introduction for students and practitioners* (2nd Ed.). Chichester: Wiley.

- Baumgartner, Jody C., & Morris, Jonathan S. (2009). MyFaceTube Politics. *Social Science Computer Review*, 28(1), 24-44. doi:10.1177/0894439309334325
- Bawden, David (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bawden, David (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In Colin Lankshear & Michele Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17-32). Nova Iorque: Peter Lang.
- Bennett, W. Lance (2008). *Changing Citizenship in the Digital Age*. Cambridge: The MIT Press.
- Bennett, W. Lance, Breunig, Christian, & Givens, Terri (2008). Communication and Political Mobilization: Digital Media and the Organization of Anti-Iraq War Demonstrations in the U.S. *Political Communication*, 25(3), 269-289. doi:10.1080/10584600802197434
- Berger, Guy (2009). A investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Great Britain: Penguin Books.
- Berry, David M. (2014). *Critical theory and the digital*. Londres: A&C Black.
- Best, Steven, & Kellner, Douglas (1999). Cybersituations, and the Interactive Spectacle. *SubStance*, 28(90), 129-156.
- Biesta, Gert (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-158. doi:10.2304/eej.2009.8.2.146
- Biesta, Gert (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 95-117). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Biesta, Gert (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153. doi:10.1007/s11217-011-9220-4
- Biesta, Gert, & Lawy, Robert (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. doi:10.1080/03057640500490981
- Bloor, Michael, Frankland, Jane, Thomas, Michelle, & Robson, Kate (2001). *Focus Groups in Social Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bourdieu, Pierre (2001). Para uma Sociologia da Ciência. In Pierre Bourdieu (Eds.), *Para uma Sociologia da Ciência* (pp. 78-117). Lisboa: Edições 70.

- Bourdieu, Pierre (2010 [1979]). *A Distinção. Uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70.
- boyd, danah (2007). Social Network Sites: Public, Private, or What? *Knowledge Tree* 13.
- boyd, danah (2008). Why Youth Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In David Buckingham (Eds.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 119-142). Cambridge: The MIT Press.
- boyd, Danah, & Ellison, Nicole B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- boyd, danah, & Ellison, Nicole B. (2013). Sociality through social network sites. In William H. Dutton (Eds.), *The Oxford handbook of internet studies* (pp. 151-172). Oxford: Oxford University Press.
- Branley, Dawn Beverley, & Covey, Judith (2018). Risky behavior via social media: The role of reasoned and social reactive pathways. *Computers in Human Behavior*, 78, 183-191. doi:10.1016/j.chb.2017.09.036
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brites, Maria José (2010). Jovens (15-18 anos) e informação noticiosa: a importância dos capitais cultural e tecnológico. *Estudos em Comunicação*, 8, 169-192.
- Brites, Maria José, & Ponte, Cristina (2012). Pesquisando a construção da política por jovens. *Em Debate, Belo Horizonte*, 4(8), 8-18.
- Bryman, Alan (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Buckingham, David (2003). *Media education : literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David (2006). Is there a Digital Generation? In David Buckingham & Rebekah Willett (Eds.), *Digital Generations*. UK: Routledge.
- Buckingham, David (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Buckingham, David, Burn, Shaku, Carr, Diane, Cranmer, Sue, & Willett, Rebekah (2004). *The Media Literacy of Children and Young People: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Centre of the Study of Children.
- Burgess, Jean, & Green, Joshua (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Campos, Ricardo, Pereira, Inês, & Simões, José Alberto (2016). Ativismo digital em Portugal: um estudo exploratório. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2016(82). doi:10.7458/spp2016826977

- Canário, Rui (2003). *Ciências da Educação: O Estado da Arte*. Comunicação apresentada na VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Cardoso, Gustavo (2011). Mudança social em Rede. In Centro Ruth Cardoso (Eds.), *Políticas sociais: ideias e prática* (pp. 219-258). São Paulo: Editora Moderna LTDA.
- Cardoso, Gustavo (2014). *Os Media na Sociedade em Rede* (2ªEd. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, Gustavo, Costa, António Firmino, Coelho, Ana Rita, & Pereira, André (2015). *A Sociedade em Rede em Portugal: uma década de transição*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Cardoso, Gustavo, Espanha, Rita, & Lapa, Tiago (2009a). *Do quarto de dormir para o mundo: jovens e media em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.
- Cardoso, Gustavo, Espanha, Rita, Lapa, Tiago, & Araújo, Vera (2009b). *E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas crianças e jovens em Portugal*.
- Cardoso, Gustavo, & Lamy, Cláudia (2011). Redes Sociais: comunicação e mudança. *JANUS.NET e-journal of International Relations*, 2(1), 73-96.
- Castells, Manuel (2001). *Internet y la Sociedad Red*.
- Castells, Manuel (2004). A Internet e a Sociedade em Rede. In José Barreiros, Gustavo Cardoso, & José Oliveira (Eds.), *Comunicação, cultura e tecnologias de informação* (pp. 205-225). Lisboa: Quimera Editores.
- Castells, Manuel (2007). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade* (Rita Espanha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet* (Maria Hernández Díaz, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel, & Cardoso, Gustavo (2005). *A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Charlot, Bernard (1995). *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*. Paris: ESF Editora.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticos e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Chen, Der-Thanq "Victor", & Wang, Yu-mei (2011). Unpacking New Media Literacy. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84-88.
- Chen, Hui, & Sali, Maihemuti (2010). A qualitative study of iranian facebook user's perceptions of using facebook in iran's eparticipation activities. Retirado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:372479/FULLTEXT01.pdf>

- Cheng, Xu, Dale, Cameron, & Liu, Jiangchuan (2008). *Statistics and Social Network of YouTube Videos*. Comunicação apresentada na 16th International Workshop on Quality of Service, Enschede, Holanda.
- Christensen, Henrik Serup (2011). Political activities on the Internet: Slacktivism or political participation by other means? *First Monday*, 16(2).
- Christensen, Henrik Serup (2012). Simply slacktivism?: Internet participation in Finland. *JeDEM*, 4(1), 1-23.
- Cohen, Jacob W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2000). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Correia, José Alberto (1993). A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*, 2, 30-33.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto, & Caramelo, João (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva (Eds.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 13-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Conceição, Tyner, Kathleen, Rosa, Pedro J., Sousa, Carla, & Henriques, Sara (2018). Desenvolvimento e Validação da Escala de Literacia Mediática e Informacional para Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*(41), 11-28. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle41.01
- Costa, Fernando Albuquerque (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo: representações e práticas de professores*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Costa, José Marques da (2011). Literacia ou Literacias Digitais? Uma Reflexão no Final da Primeira Década do Século XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 171-180.
- Coutinho, Clara, & Lisbôa, Eliana (2011). Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII(1), 5-22.
- Creswell, John W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). United States of America: Sage.
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. United States of America: Sage Publications.

- Dias-Fonseca, Tânia, & Potter, John (2016). Media Education as a Strategy for Online Civic Participation in Portuguese Schools. *Comunicar*, 24(49), 9-18. doi:10.3916/c49-2016-01
- Donnelly-Smith, Laura (2008). Political Engagement in the Age of Facebook: Student Voices. *Peer Review AAC&U*, 10(2/3), 37-39.
- Dufva, Tomi, & Dufva, Mikko (2019). Grasping the future of the digital society. *Futures*, 107, 17-28. doi:10.1016/j.futures.2018.11.001
- Edmonds, W. Alex, & Kennedy, Thomas D. (2017). *An applied guide to Research Designs: Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ekman, Joakim, & Amnå, Erik (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3). doi:10.2478/s13374-012-0024-1
- Ellison, Nicole B., Steinfield, Charles, & Lampe, Cliff (2007). The Benefits of Facebook "Friends:" Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
- Emler, Nicholas P. (2011). What does it take to be a political actor in a multicultural society? In Martyn Barrett, Chris Flood, & John Eade (Eds.), *Nationalism, ethnicity, citizenship: Multidisciplinary perspectives* (pp. 135-161). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Eshet-Alkalai, Yoram (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Espinoza, Guadalupe, & Juvonen, Jaana (2011). The Pervasiveness, Connectedness, and Intrusiveness of Social Network Site Use Among Young Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(12), 705-709. doi:10.1089/cyber.2010.0492
- Espírito-Santo, Ana (2015). Citizens' attitudes towards descriptive representation: The case of women in Portugal. *European Journal of Women's Studies*, 23(1), 43-59. doi:10.1177/1350506814568036
- Europeia, Comissão (2018). *Flash Eurobarometer 464: Fake News and Disinformation Online (Briefing Note)*.
- Faria, Paulo M., Ramos, Altina, & Faria, Ádila (2012). *De que falamos quando falamos em Literacia Digital? Um estudo exploratório baseado em revisão sistemática de literatura*. Comunicação apresentada na II Congresso Internacional TIC e Educação.
- Fenton, Natalie, & Barassi, Veronica (2011). Alternative Media and Social Networking Sites: The Politics of Individuation and Political Participation. *The Communication Review*, 14(3), 179-196. doi:10.1080/10714421.2011.597245

- Ferreira, Pedro D., Azevedo, Cristina N., & Menezes, Isabel (2012a). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that "participation is always good!". *Journal of Adolescence*, 35(3), 599-610. doi:10.1016/j.adolescence.2011.09.004
- Ferreira, Pedro D., Coimbra, Joaquim L., & Menezes, Isabel (2012b). "Diversity within Diversity" – Exploring Connections between Community, Participation and Citizenship. *JSSE*, 3, 118-132.
- Fife-Schaw, Chris (2006). Levels of Measurement. In Glynis Breakweel, Sean Martin Hammond, Chris Fife-Schaw, & Jonathan A. Smith (Eds.), *Research Methods in Psychology* (3rd ed., pp. 50-63). Londres: Sage.
- Finlay, Andrea K., Flanagan, Constance, & Wray-Lake, Laura (2011). Civic engagement patterns and transitions over 8 years: The AmeriCorps national study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1728-1743. doi:10.1037/a0025360
- Flanagan, Constance A., & Tucker, Corinna Jenkins (1999). Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, 35(5), 1198-1209. doi:10.1037/0012-1649.35.5.1198
- Galston, William A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- Gatti, Bernardete (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1993). *O inquérito: Teoria e Prática* (Conceição Lemos Pires, Trad. 2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2013). *Capitalism and modern social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilster, Paul (1997). *Digital literacy*. Nova Iorque: Wiley.
- Graham, Mark, & Dutton, William H. (2014). Introduction. In Mark Graham & William H. Dutton (Eds.), *Society and the Internet: How networks of information and communication are changing our lives* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Grenne, Jennifer C., Kreider, Holly, & Mayer, Ellen (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In Bridget Somekh & Cathy Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 274-282). London: SAGE Publications.
- Guest, Greg, MacQueen, Kathleen M., & Namey, Emily E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hadji, Charles (2000). Que relação com o verdadeiro envolve o ato educativo? In Charles Hadji & Jacques Baillé (Eds.), *Investigação e Educação: para uma "nova aliança"* (pp. 73-84). Porto: Porto Editora.

- Helsper, Ellen (2011). *Digital Disconnect: Issues of Social Exclusion, Vulnerability and Digital (Dis)engagement*. Comunicação apresentada na NECE (Networking European Citizenship Education), Brno, Czech Republic.
- Hill, Manuela Magalhães (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In Leonor Lima Torres & José Augusto Palhares (Eds.), *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 133-164). Vila Nova Famalicão: Edições Húmus.
- Hill, Manuela Magalhães, & Hill, Andrew (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hjarvard, Stig (2020). Networks of Change: The Sociology of Network Media. In Jeremy Hunsinger, Matthew M. Allen, & Lisbeth Klastrup (Eds.), *Second International Handbook of Internet Research* (pp. 239-261). Dordrecht: Springer.
- Hobbs, Renee (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington D.C: The Aspen Institute.
- Hobbs, Renee, Donnelly, Katie, Friesem, Jonathan, & Moen, Mary (2013). Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246. doi:10.1080/09523987.2013.862364
- Hodgin, Erica (2019). Participatory Politics and the Civic Dimensions of Media Literacy *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-11).
- Howard, Philip, Duffy, Aiden, Freelon, Deen, Hussain, Muzammil, Mari, Will, & Mazaid, Marwa (2011). *Opening Closed Regimes: What was the role of social media during the Arab Spring?* : PITPI: Project on Information Technology & Political Islam.
- Howell, David C. (2010). *Statistical Methods for Psychology* (7th ed.). Belmont: Wadsworth.
- INE (2019). Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias. Retirado de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2
- Ivankova, Nataliya V., Creswell, John W., & Stick, Sheldon L. (2016). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. doi:10.1177/1525822x05282260
- Jenkins, Henry, Clinton, Katie, Purushotma, Ravi, Robison, Alice, & Weigel, Margaret (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Kahne, Joseph, & Bowyer, Benjamin (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224. doi:10.1080/17439884.2019.1601108

- Kahne, Joseph, Lee, Nam-Jin, & Feezell, Jessica T. (2012). Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation. *International Journal of Communication*, 6(1-24).
- Kahne, Joseph, Middaugh, Ellen, Lee, Nam-Jin, & Feezell, Jessica T. (2011). Youth online activity and exposure to diverse perspectives. *New Media & Society*, 14(3), 492-512. doi:10.1177/1461444811420271
- Kellner, Douglas, & Share, Jeff (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, 29(104), 687-715.
- Kim, Eun-mee, & Yang, Soeun (2015). Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or Internet information literacy? *Journal of Youth Studies*, 19(4), 438-456. doi:10.1080/13676261.2015.1083961
- Knop, Marcelo Ferreira Trezza (2015). Inclusão digital, software livre e cidadania: desafios de um projeto de intervenção. *Revista ELO - Diálogos em Extensão*, 3(1). doi:10.21284/elo.v3i1.32
- Kotilainen, Sirkku (2009). Promoting Youth Civic Participation with Media Production: The Case of Youth Voice Editorial Board. *AoC Unesco European Commission, Comunicar*, 243-259.
- Krueger, Richard A., & Casey, Mary Anne (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kuhn, Thomas (1989). *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70.
- Lankshear, Colin, & Knobel, Michele (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing.
- Lavado, Elsa, Calado, Vasco, & Feijão, Fernanda (2019). Estudo sobre o Consumo de Álcool, Tabaco, Droga e outros Comportamentos Aditivos e Dependências. Retirado de http://www.sicad.pt/BK/EstatisticaInvestigacao/EstudosConcluidos/Lists/SICAD_ESTUDOS/Attachments/207/S%C3%ADntese_de_resultados.pdf
- Lindgren, Simon (2017). *Digital Media & Society*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Livingstone, Sonia (1999). New media, new audiences? *Sage Publications (online)*, 1(1), 59-66.
- Livingstone, Sonia (2003a). The Changing Nature and Uses of Media Literacy. Retirado de <http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/mediaWorkingPapers/ewpNumber4.htm>
- Livingstone, Sonia (2003b). Children's use of the Internet: reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society*, 5(2), 147-166.
- Livingstone, Sonia (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Livingstone, Sonia (2011). Internet, children and youth. In M. Consalvo & C. Ess (Eds.), *The Handbook of the Internet Studies* (pp. 348-368). Oxford: Blackwell.

- Livingstone, Sonia (2014). Children's digital rights: a priority. *Intermedia*, 42(4/5), 20-24.
- Livingstone, Sonia (2019). EU Kids Online. In Renee Hobbs & Paul Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-17). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Livingstone, Sonia, & Bober, Magdalena (2004a). Taking up oportunities? Children's uses of the internet for education, communication and participation. *E-Learning*, 1(3), 395-419.
- Livingstone, Sonia, & Bober, Magdalena (2004b). *UK Children go online: surveying the experiences of young people and their parents* Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/395/>
- Livingstone, Sonia, Bober, Magdalena, & Helsper, Ellen (2005). Inequalities and the digital divide in children and young people's internet use: findings from the UK Children GO Online project. In Sonia Livingstone (Ed.). London: LSE Research. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000398>.
- Livingstone, Sonia, & Haddon, Leslie (2009a). *EU Kids Online: Final Report*. Londres: LSE.
- Livingstone, Sonia, & Haddon, Leslie (2009b). Introduction. In Sonia Livingstone & Leslie Haddon (Eds.), *Kids online: opportunities and risks for children* (pp. 1-6). Bristol: The Policy Press.
- Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie, Görzig, Anke, & Ólafsson, Kjartan (2011). *Risks and safety on the interner: The perspetive of European children*. Londres: LSE EU Kids Online.
- Livingstone, Sonia, & Helsper, Ellen (2009). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 309-329. doi:10.1177/1461444809342697
- Livingstone, Sonia, & Helsper, Ellen (2016). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. doi:10.1177/1461444807080335
- Loader, Brian D., Vromen, Ariadne, & Xenos, Michael A. (2014). The networked young citizen: social media, political participation and civic engagement. *Information, Communication & Society*, 17(2), 143-150. doi:10.1080/1369118x.2013.871571
- Lopes, Joana, Benton, Thomas, & Cleaver, Elizabeth (2009). Young people's intended civic and political participation: does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), 1-20. doi:10.1080/13676260802191920
- Lyons, Evanthia (2008). *Political trust and political participation amongst young people from ethnic minorities in the NIS and EU: A social psychological investigation. Final Report to INTAS*. Belfast: Queen's University Belfast.
- Magalhães, Pedro, & Moral, Jesus Sanz (2008). *Os jovens e a política: Um estudo do Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, CESOP.

- Malafaia, Carla (2017). *Living and Doing Politics: an educational travelogue through meanings, processes and effects*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Malafaia, Carla, Menezes, Isabel, & Neves, Tiago (2016). "Os cidadãos continuam a ter direito à democracia": Discursos de jovens estudantes sobre as manifestações anti-austeridade em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 49, 51-71.
- Malafaia, Carla, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2017). In-Between Fatalism and Leverage: The Different Effects of Socioeconomic Variables on Students' Civic and Political Experiences and Literacy. *Journal of Social Science Education*, 16(1), 43-55.
- Martins, Carla (2011). *Manual de Análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- May, John (2006). Ladders, starts and triangles; Old and new theory for the practice of public participation. *International Journal of Market Research*, 48(3), 305-319.
- McDougall, Julian, Brites, Maria-José, Couto, Maria-João, & Lucas, Catarina (2019). Digital literacy, fake news and education / Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31(2), 203-212. doi:10.1080/11356405.2019.1603632
- Menezes, Isabel (2003). Participation Experiences and Civic Concepts, Attitudes and Engagement: Implications for Citizenship Education Projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Menezes, Isabel (2007). *Participação cívica e política (Provas de agregação em Ciências da Educação)*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Menezes, Isabel, Afonso, Maria Rosa, Gião, Joana, & Amaro, Gertrudes (2005). *Conhecimentos, conceções e práticas de cidadania dos jovens portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Menezes, Isabel, Lyons, Evanthia, Marten, Patrick, & Coimbra, Joaquim L. (2010). *Preliminary Results of Phase 1*. Comunicação apresentada na PIDOP Meeting, Surrey, University of Surrey, England.
- Menezes, Isabel, Ribeiro, Norberto, Fernandes-Hesus, Maria, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e Imigrantes na construção da Democracia*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Mihailidis, Paul (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. New York: Peter Lang.
- Mihailidis, Paul, & Thevenin, Benjamin (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622.

- Morgan, David L. (1997). *Focus Groups as qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Morozov, Evgeny (2009). The Brave New World of Slacktivism. *Foreign Policy*. Retirado de <https://foreignpolicy.com/2009/05/19/the-brave-new-world-of-slacktivism/>
- Morozov, Evgeny (2011). *The Net Delusion: the dark side of internet freedmon*. New York: Public Affairs.
- Mosco, Vicent (2017). *Becoming Digital: Toward a Post-Internet Society*. United Kingdom: Emerald Publishing.
- Mouffe, Chantal (2000a). *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism*. Vienna: Institute for Advanced Studies.
- Mouffe, Chantal (2000b). *The democratic paradox*. Londres: Verso.
- Newman, Isadore, & Benz, Carolyn R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Ng, Wan (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. doi:10.1016/j.compedu.2012.04.016
- Niemi, Richard G., Craig, Stephen C., & Mattei, Franco (1991). Measuring internal political efficacy in the 1988 National Election Study. *The American Political Science Review*, 85(4), 1407-1413.
- Norris, Pippa (2000a). *A virtuous circle: Political communications in post-industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, Pippa (2000b). *The Worldwide Digital Divide: Information Poverty, the Internet and Development*. Comunicação apresentada na Annual Meeting of the Political Studies Association of the UK, London School of Economics and Political Science.
- Norris, Pippa (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, Rosa (2005). 1ªParte. Junho de 2000, em Coimbra, no Centro de Estudos Sociais. In Rosa Nunes (Eds.), *Nada sobre Nós sem Nós – a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos* (pp. 53-95). São Paulo: Cortez.
- Onwuegbuzie, Anthony J., & Collins, Kathleen M. T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Onwuegbuzie, Anthony J., Dickinson, Wendy B., Leech, Nancy L., & Zoran, Annmarie G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21.

- Onwuegbuzie, Anthony J., & Leech, Nancy L. (2005). Taking the "Q" Out of Research: Teaching Research Methodology Courses Without the Divide Between Quantitative and Qualitative Paradigms. *Quality and Quantity*, 39, 267-296.
- Padania, Sameer, Gregory, Sam, Alberdingk-Thijm, Yvette, & Nunez, Bryan (2011). *Cameras Everywhere: current challenges and oportunities at the intersection of human rights, video and technology*. Brooklyn: Witness.
- Paiva, Cláudio (2009). Youtube: artes, invenções e paródias da vida cotidiana. In Pedro Nunes (Eds.), *Mídias Digitais & Interatividade* (pp. 285-303). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Palfrey, John, & Gasser, Urs (2008). *Born Digital: Understading the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pallant, Julie (2011). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 10)* (4th ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Patton, Michael (2015). *Qualitative evaluation and research methods* (4th ed.). Londres: Sage.
- Paxton, Pamela, Kunovich, Sheri, & Hughes, Melanie M. (2007). Gender in Politics. *Annual Review of Sociology*, 33(1), 263-284. doi:10.1146/annurev.soc.33.040406.131651
- Peña-López, Ismael (2012). *Casual Politics: from slacktivism to emergent movements and pattern recognition*. Comunicação apresentada na Big Data Challenges and Opportunities: Proceedings of the 9th International Conference on Internet, Law & Politics, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Pesce, Lucila Maria, & Rocha Bruno, Adriana (2016). Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. *Educação*, 38(3). doi:10.15448/1981-2582.2015.3.21779
- Pierce, Joy (2019). Digital Divide. In Renee Hobbs & Paul Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-8). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Ponte, Cristina (2016). Crescendo em tempos digitais: as crianças e os jovens na relação com os média digitais. In Telmo Gonçalves (Eds.), *Digital media Portugal - ERC 2015* (pp. 15-26). Lisboa: ERC.
- Potter, W. James (2013). Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435. doi:10.1111/soc4.12041
- Preis, Tobias, Bessi, Alessandro, Zollo, Fabiana, Del Vicario, Michela, Puliga, Michelangelo, et al. (2016). Users Polarization on Facebook and Youtube. *Plos One*, 11(8). doi:10.1371/journal.pone.0159641
- Prensky, Marc (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Prensky, Marc (2001b). Do They Really Think Differently. *MCB University Press*, 9(6), s/p.

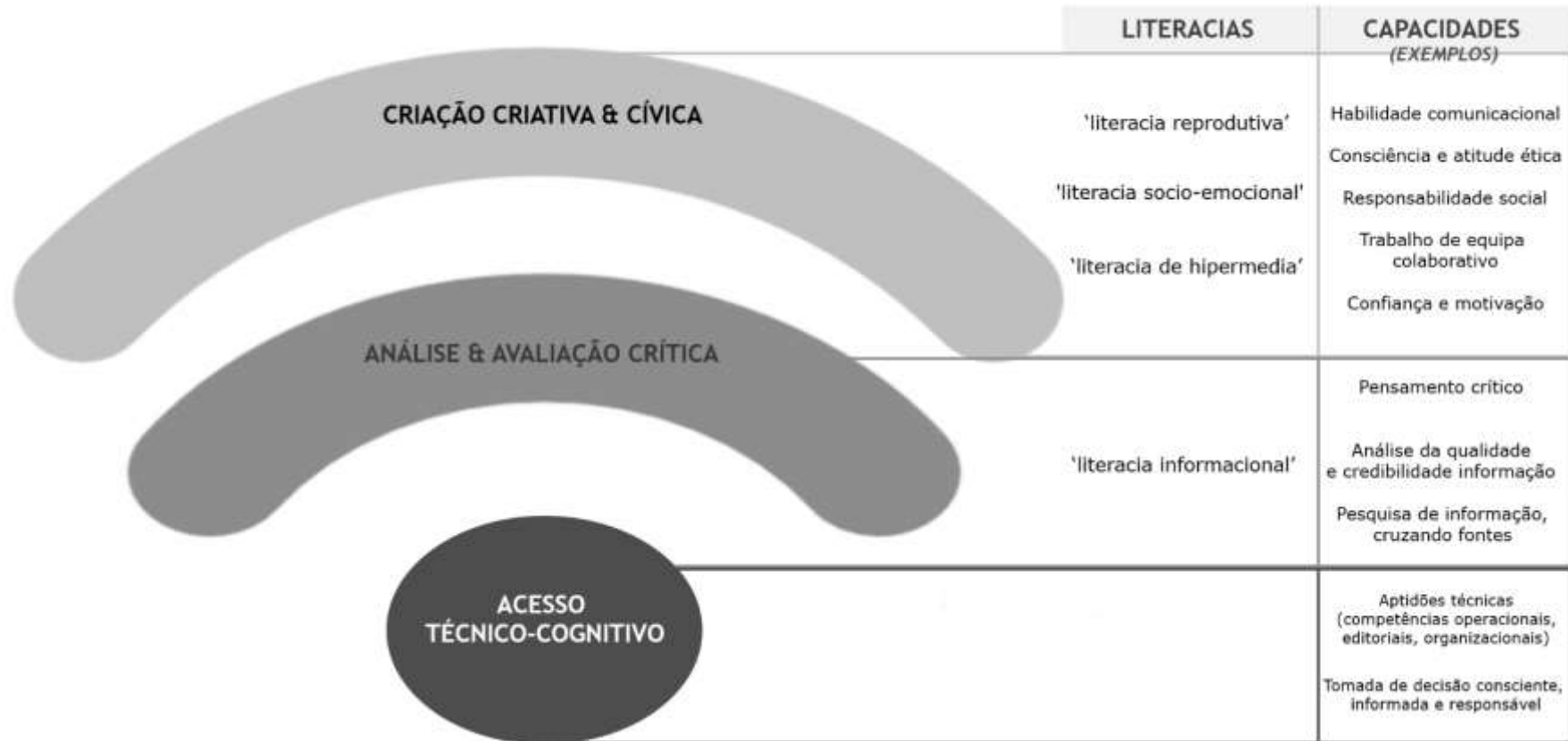
- Putnam, Robert (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putnam, Robert (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Nova Iorque: Simon & Schuster.
- Quintelier, Ellen, & Hooghe, Marc (2013). The Impact of Socioeconomic Status on Political Participation. In Kyriakos N. Demetriou (Eds.), *Democracy in Transition: Political Participation in the European Union* (pp. 273-289). Berlin: Springer-Verlag.
- Rheingold, Howard (2008). Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement. In W. Lance Bennett (Eds.), *Changing Citizenship in the Digital Age*. Cambridge: The MIT Press.
- Ribeiro, Ana Bela, Caetano, Andreia, & Menezes, Isabel (2016a). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal*, 42(4), 646-664. doi:10.1002/berj.3228
- Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2014). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2016b). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, 221, 822-849.
- Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2017). An Organization of the Theoretical Perspectives in the Field of Civic and Political Participation: Contributions to Citizenship Education. *Journal of Political Science Education*, 13(4), 426-446. doi:10.1080/15512169.2017.1354765
- Rivoltella, Cesare (2006). *Screen Generation: Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milão: V&P Università.
- Rodríguez-de-Dios, Isabel, Igartua, Juan-José, & González-Vázquez, Alejandro (2016). *Development and validation of a digital literacy scale for teenagers*. Comunicação apresentada na Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality - TEEM '16.
- Rosa, Gabriel Artur, & Santos, Benedito (2013). *Facebook e as nossas identidades virtuais*. Brasília: Thesaurus.
- Ruitenbergh, Claudia W. (2008). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. doi:10.1007/s11217-008-9122-2
- Sander, Thomas H., & Putnam, Robert D. (2010). Still Bowling Alone?: The Post-9/11 Split. *Journal of Democracy*, 21(1), 9-16. doi:10.1353/jod.0.0153

- Santos, Boaventura Sousa (1989). Da dogmatização à desdogmatização da Ciência Moderna. In Boaventura Sousa Santos (Eds.), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Rita, Azevedo, José, & Pedro, Luís (2015). Digital literacy(ies): definitions, perspectives and challenges. *Media & Jornalismo*, 15(27), 27-44. doi:10.14195/2183-5462_27_1
- Sebastião, Sónia Pedro (2014). A Literacia Digital e a Participação Cívica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 111-132.
- Sebastião, Sónia Pedro (2015). Digitania © or the disillusion with a digital citizenship. *Comunicação Pública*, 10(18), 2-13.
- Sebastião, Sónia Pedro, & Lourenço, Joana (2016). As fontes de informação digitais sobre política: estudo exploratório com jovens adultos portugueses. *Observatório (OBS) Journal*, 10(1), 125-135.
- Shelley, Mack, Thrane, Lisa, Shulman, Stuart, Lang, Evette, Beisser, Sally, et al. (2004). Digital Citizenship. *Social Science Computer Review*, 22(2), 256-269. doi:10.1177/0894439303262580
- Shirky, Clay (2009). *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*. Nova Iorque: Penguin.
- Silva, Sónia, Ruão, Teresa, & Gonçalves, Gisela (2016). A Relevância das Novas Tecnologias na Comunicação Organizacional: o Caso dos Websites nas Universidades. *Estudos em Comunicação*(23), 107-137. doi:10.20287/ec.n23.a06
- Silverman, David (1998). Qualitative/Quantitative. In Chris Jenks (Eds.), *Core Sociological Dichotomies* (pp. 78-95). London: Sage Publications.
- Silverman, David (2014). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Smahel, David, Machackova, Hana, Mascheroni, Giovanna, Dedkova, Lenka, Staksrud, Elisabeth, et al. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*: EU Kids Online.
- Somekh, Bridget, & Lewin, Cathy (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage.
- Sullivan, John L., & Transue, John E. (1999). The Psychological underpinnings of democracy: A Selective Review of Research on Political Tolerance, Interpersonal Trust, and Social Capital. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 625-650.
- Taborda, Maria João (2010). *Nativos Digitais portugueses: Idade, experiência e esferas de utilização das TIC*. Lisboa: OberCom.
- Tapscott, Don (2009). *Grow up digital: How the net generation is changing your world*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

- Tashakkori, Abbas, & Teddlie, Charles (1998). *Mixed Methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. California: Sage Publications.
- Teorell, Jan (2006). Political participation and three theories of democracy: a research inventory and agenda. *European Journal of Political Research*, 45, 787-810.
- Tuckett, Anthony G. (2014). Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19(1-2), 75-87. doi:10.5172/conu.19.1-2.75
- Vaismoradi, Mojtaba, Turunen, Hannele, & Bondas, Terese (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405. doi:10.1111/nhs.12048
- Valenzuela, Sebastián, Park, Namsu, & Kee, Kerk F. (2009). Is There Social Capital in a Social Network Site?: Facebook Use and College Students' Life Satisfaction, Trust, and Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 875-901. doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x
- Van Deth, Jan (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Política*, 49(3), 349-367.
- Veen, Wim, & Vrakking, Ben (2009). *Homo Zappiens: Educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.
- Verba, Sidney, Schlozman, Kay Lehman, & Brady, Henry E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilkinson, Sue (2004). Focus group research. In David Silverman (Eds.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 177-199). Thousand Oaks, California: Sage.
- Williams, Amanda, & Katz, Larry (2001). The use of focus group methodology in Education: Some theoretical and practical considerations. *International electronic journal for leadership in learning*, 5(3), s/p.
- Yates, Miranda, & Youniss, James (1998). Community Service and Political Identity Development in Adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 495-512.
- Yeh, Ellen, & Wan, Guofang (2019). Media Literacy Education and 21st Century Teacher Education. In Renee Hobbs & Paul Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-18). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Zhang, Weiwu, Johnson, Thomas J., Seltzer, Trent, & Bichard, Shannon L. (2009). The Revolution Will be Networked. *Social Science Computer Review*, 28(1), 75-92. doi:10.1177/0894439309335162
- Zuckerman, Ethan (2014). New Media, New Civics? *Policy & Internet*, 6(2), 151-168.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Modelo de 'Literacias digitais e mediáticas'



APÊNDICE II: O inquérito por questionário



Caro/a participante, o presente questionário faz parte de um estudo desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, acerca de usos e efeitos de práticas juvenis em redes sociais – com enfoque na participação política, cidadania e literacia digital. Pede-se que leia atentamente as questões que se seguem e responda da forma mais condizente à sua perspetiva. Não existem respostas certas, nem erradas. Assegura-se, também, o total anonimato e confidencialidade das suas respostas.

Agradecemos, desde já, a sua participação neste estudo.

Por fim, se pretender obter alguma informação adicional pode entrar em contacto com o investigador, através do seguinte email: ricardosoaresfpceup@gmail.com

Ricardo Soares
Carla Malafaia
Pedro Ferreira

Começaremos por lhe pedir algumas informações acerca de si.

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Via de ensino a frequentar: Ensino Profissional Ensino Regular

4. Ano de escolaridade: 9ºano 10ºano 11ºano 12ºano

5. Quantos livros existem atualmente em sua casa?

(Não contar com jornais, revistas ou livros escolares; escolha apenas uma das seguintes opções)

0-10 (nenhum ou alguns livros numa prateleira)

11-50 (uma ou mais prateleiras)

51-100 (uma estante)

Mais de 101 (duas ou várias estantes cheias de livros)

6. Como descreveria o rendimento disponível na sua família?

Não chega para pagar as despesas familiares

Mal dá para pagar as contas

Dá para viver, assegurando as necessidades fundamentais

Dá para viver confortavelmente

7. Com qual dos seguintes partidos políticos se identifica mais?

PAN Bloco de Esquerda PCP Verdes Livre PS PPD/PSD

CDS/PP Iniciativa Liberal Chega Outro Qual? _____ Nenhum

8. Qual o meio que utiliza com mais frequência para se manter informado/a sobre assuntos sociais e políticos? (assinale com um X a opção que melhor se adequa, em cada escala)

	Não utilizo	Todos os dias	Várias vezes por semana	1 vez por semana	2 a 3 vezes por mês
A versão impressa ou <i>online</i> de um jornal ou revista					
Meios de informação alternativos <i>online</i> (ex: <i>blogues</i>)					
Rádio					
Redes sociais					
TV					

9. Na sua vida quão importante são as redes sociais?

Nada importantes 1 2 3 4 5 Extremamente Importantes

10. Das seguintes redes sociais, qual a que utiliza com mais frequência? (escolha apenas uma opção)

Instagram Facebook Twitter Snapchat LinkedIn Tumblr
 WhatsApp Youtube Google+ Outra Qual? _____

Por favor, responda às três questões seguintes tendo em conta a sua experiência com a rede social assinalada acima como sendo a que utiliza com mais frequência.

11. Quantas horas por dia, em média, passa nessa rede social?

2 horas ou menos
 Entre 2 e 4 horas
 Entre 5 e 7 horas
 8 horas ou mais

12. Em que medida concorda com as seguintes afirmações?

(Aderi a esta rede social, porque...)	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
Permite fortalecer os laços sociais que já existem <i>offline</i> .	1	2	3	4	5
Possibilita conhecer pessoas novas.	1	2	3	4	5
Por motivos escolares.	1	2	3	4	5
A maioria das pessoas que conheço está nesse tipo de site.	1	2	3	4	5
Para comunicar com quem não posso ter contacto físico.	1	2	3	4	5
Para não me sentir excluído/a.	1	2	3	4	5

Para poder partilhar pensamentos, comentários, vídeos ou fotografias.	1	2	3	4	5
Porque me convidaram.	1	2	3	4	5
Para promover causas ou posições sociais e políticas.	1	2	3	4	5

13. Por favor, indique o seu grau de utilização das seguintes funcionalidades? (responda às escalas que se aplicarem à rede social que escolheu acima)

(Uso a funcionalidade de...)	Nunca		Muito Frequentemente		
Envio de mensagens.	1	2	3	4	5
Jogar.	1	2	3	4	5
Comentar publicações (posts).	1	2	3	4	5
Gostar (fazer like) nas publicações dos/as outros/as.	1	2	3	4	5
Criar ou aderir a grupos.	1	2	3	4	5
Fazer posts de notícias, músicas, fotografias, vídeos ou outras.	1	2	3	4	5
Divulgar eventos.	1	2	3	4	5

Agora, gostávamos de conhecer as suas perspetivas e experiências sobre questões sociais e políticas.

14. Por favor, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, considerando em que medida elas se aplicam a si próprio/a.

	Discordo Totalmente		Concordo Totalmente		
Sei mais de política do que a maioria das pessoas da minha idade.	1	2	3	4	5
Quando estão a ser discutidos assuntos políticos, normalmente tenho algo a dizer.	1	2	3	4	5
As pessoas importantes do Governo preocupam-se muito pouco com as opiniões das pessoas.	1	2	3	4	5
No nosso país, uma minoria de pessoas tem muito poder político enquanto a maioria tem pouco poder.	1	2	3	4	5
As coisas podem mudar para melhor se os jovens trabalharem em conjunto.	1	2	3	4	5
Se os jovens trabalharem em conjunto podem influenciar as decisões do Governo.	1	2	3	4	5
Converso sobre questões sociais e políticas com os/as meus/minhas amigos/as e conhecidos/as.	1	2	3	4	5
Trago assuntos sociais e políticos para a conversa com outras pessoas.	1	2	3	4	5
Tenho interesse na política.	1	2	3	4	5

15. Nesta secção, considere a seguinte lista de atividades e assinale a opção mais apropriada ao que fez no último ano.

<i>(Fiz esta atividade nos últimos 12 meses...)</i>	Nunca			Muito frequentemente	
	1	2	3	4	5
Assinar uma petição <i>online</i> que fiquei a conhecer nas redes sociais.	1	2	3	4	5
Comprar ou boicotar certos produtos por razões políticas, éticas ou ambientais.	1	2	3	4	5
Apoiar uma causa política, social ou ambiental através de um <i>like</i> ou comentário.	1	2	3	4	5
Participar numa reunião pública ou manifestação relacionada com questões sociais e políticas.	1	2	3	4	5
Partilhar nas redes sociais notícias, músicas, fotografias ou vídeos com conteúdo social e político.	1	2	3	4	5
Usar um símbolo, emblema ou peça de roupa para mostrar apoio a uma causa social e política.	1	2	3	4	5
Visitar perfis de redes sociais com conteúdo relacionado com direitos humanos, LGBT ou ambientais.	1	2	3	4	5
Apelar, através das redes sociais, à participação numa manifestação ou outro evento político e/ou social.	1	2	3	4	5
Participar em ações políticas que possam ser ilegais (ex., queimar uma bandeira, atirar pedras, grafitar paredes...)	1	2	3	4	5
Fazer Voluntariado.	1	2	3	4	5


16. Em que medida concorda com as seguintes afirmações?

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
	1	2	3	4	5
Evito participar em conversas <i>online</i> que me pareçam injustas ou incorretas.	1	2	3	4	5
Consigo reconhecer se determinada informação <i>online</i> é verdadeira e de confiança.	1	2	3	4	5
Considero que os meios de comunicação podem ser usados para distribuir informações falsas e incorretas sobre pessoas, lugares ou coisas.	1	2	3	4	5
Sou capaz de reconhecer mensagens irrelevantes e/ou enganadoras na internet e não as abrir.	1	2	3	4	5
Sou capaz de comparar informações, cruzando distintas fontes.	1	2	3	4	5
Tenho confiança nas minhas capacidades de pesquisa e habilidades de avaliação na procura de informação na <i>web</i> .	1	2	3	4	5
Estou familiarizado/a com problemas relacionados com atividades da <i>web</i> , tais como a <i>cybersegurança</i> ou plágio.	1	2	3	4	5


Chegou ao fim do inquérito. Por favor, verifique se respondeu a todas as questões que gostaria.

APÊNDICE III: Os consentimentos informados

1. Consentimento informado utilizado para a administração dos questionários:

<p>CONSENTIMENTO INFORMADO</p> <p>No âmbito de uma dissertação de mestrado acerca de usos e efeitos de práticas juvenis em redes sociais, a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, vem-se solicitar a sua autorização para o/a seu/sua educando/a participar no estudo.</p> <p>Pretende-se a colaboração deste/a através do preenchimento de um pequeno questionário. Ressalva-se que os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, sendo utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação. Para além disso, salienta-se, por um lado, que a participação nestas atividades é voluntária e, por outro, referir a pretensão de divulgar, posteriormente, os resultados perante os/as participantes, artigos científicos e/ou eventos científicos.</p> <p>Agradeço, desde já, o contributo do/a seu/sua educando/a, visto este ser fundamental para o progresso da dissertação em questão. Para qualquer informação adicional, pode entrar em contacto com o investigador, através do seguinte email: ricardosoaresfpceup@gmail.com .</p> <p>Deste modo, tendo compreendido o que o estudo implica, enquanto encarregado/a de educação, autoriza <input type="checkbox"/> ou não autoriza <input type="checkbox"/> a participação do/a seu/sua educando/a nesta investigação.</p> <p>O investigador: <u> Ricardo Soares </u> O/a Encarregado/a de educação: _____</p>	
---	---

2. Consentimento informado utilizado para realização dos grupos de discussão focalizada:

<p>CONSENTIMENTO INFORMADO</p> <p>No âmbito de uma dissertação de mestrado acerca de usos e efeitos de práticas juvenis em redes sociais <i>online</i>, a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, vem-se solicitar a sua autorização para o/a seu/sua educando/a participar no estudo.</p> <p>Neste momento, pretende-se a colaboração deste/a através da participação em grupos de discussão focalizada com outros/as elementos da sua turma. Ressalva-se que os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, sendo utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação. Para além disso, salienta-se, por um lado, que estes grupos serão alvo de uma gravação audiovisual e, por outro, referir a pretensão de divulgar, posteriormente, os resultados perante os/as participantes, artigos científicos e/ou eventos científicos.</p> <p>Agradeço, desde já, o contributo do/a seu/sua educando/a, visto este ser fundamental para o progresso da dissertação em questão. Para qualquer informação adicional, pode entrar em contacto com o investigador, através do seguinte email: ricardosoaresfpceup@gmail.com .</p> <p>Deste modo, tendo compreendido o que o estudo implica, enquanto encarregado/a de educação, autoriza <input type="checkbox"/> ou não autoriza <input type="checkbox"/> a participação do/a seu/sua educando/a nesta investigação.</p> <p>O investigador: <u> Ricardo Soares </u> O/a Encarregado/a de educação: _____</p>	
---	---

APÊNDICE IV: Guião para grupos de discussão focalizada

Nota: O intuito passa por 'introduzir' cada tópico a partir de alguns dados quantitativos dos inquéritos por questionário. Isto é, a cada participante será, *a priori*, entregue os dados como se fossem publicações em redes sociais *online*. Deste modo, conforme o decorrer do grupo o investigador tentará facilitar a discussão tendo como mote estes tópicos.

- I. Quebra-gelo:** A ideia passa por cada participante escolher **uma** das quatro imagens – cada uma representa um tópico a ser discutido no grupo (redes sociais *online*; relação destas com política; literacias digitais e mediáticas; participação cívica e política juvenil) – e depois comentarem a sua escolha.



Imagem 1: Retirado em 25 de fevereiro, 2020 de <https://images.impresa.pt/expresso/2019-09-27-Clima-manifestacao/original>

Imagem 2: Retirado em 25 de fevereiro, 2020 de <https://bloximages.newyork1.vip.townnews.com/heraldcourier.com/content/tncms/assets/v3/editorial/3/9e/39e2a320-d6ec-11e7-a0a5ef89984c0352/5a21e0a16005d.image.jpg?resize=1200%2C872>

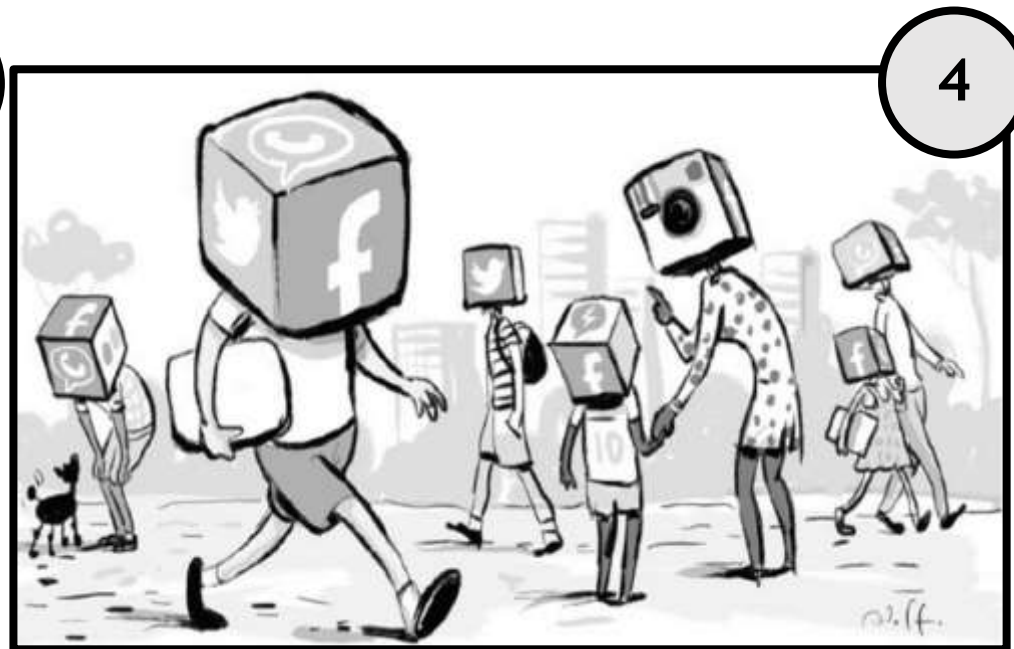


Imagem 3: Retirado em 25 de fevereiro, 2020 de https://miro.medium.com/max/640/1*ENND5YH_YPheHpf5c27uw.jpeg

Imagem 4: Retirado em 25 de fevereiro, 2020 de

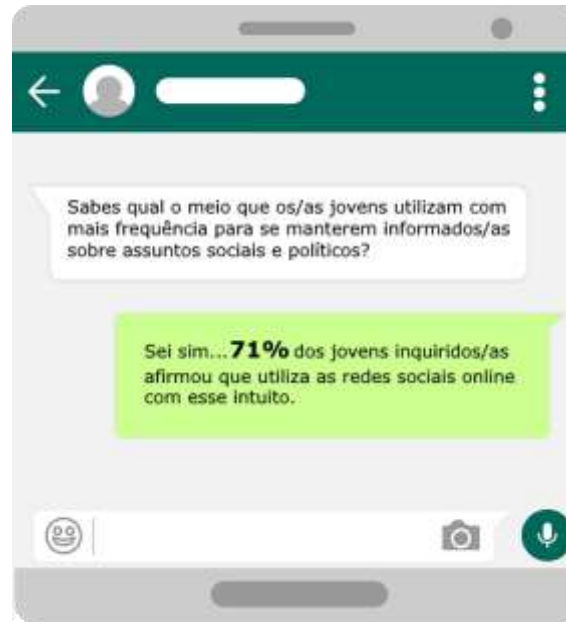
https://www.todayonline.com/sites/default/files/styles/new_app_article_detail/public/photos/43_images/24951722.jpg?itok=SbM501Oh

II. Percepções gerais sobre as redes sociais *online*:



- i. Da análise efetuada chegou-se a estes quatro tipos de perfis de adesão e utilização das redes sociais *online*. Identificam-se com algum ou alguns destes perfis?

- ii. Pensando também para além destes perfis, de que modo os/as jovens utilizam, atualmente, as redes sociais online e quais os efeitos desta utilização?



- iii. Os resultados demonstram este facto... E vocês, costumam acompanhar o que se passa na sociedade e na política através das redes sociais *online*? Se sim, de que forma o fazem?
- iv. Por outro lado, também mostram que promover causas sociais/políticas nas redes sociais *online* é uma coisa que fazem com menos frequência; porque é que acham que existe esta diferença?
- v. Acham que a informação veiculada nas redes sociais *online* influencia as vossas atitudes e comportamentos sociais e políticos? E relativamente aos vossos/as amigos/as, vêm essa influência das redes sociais *online*?

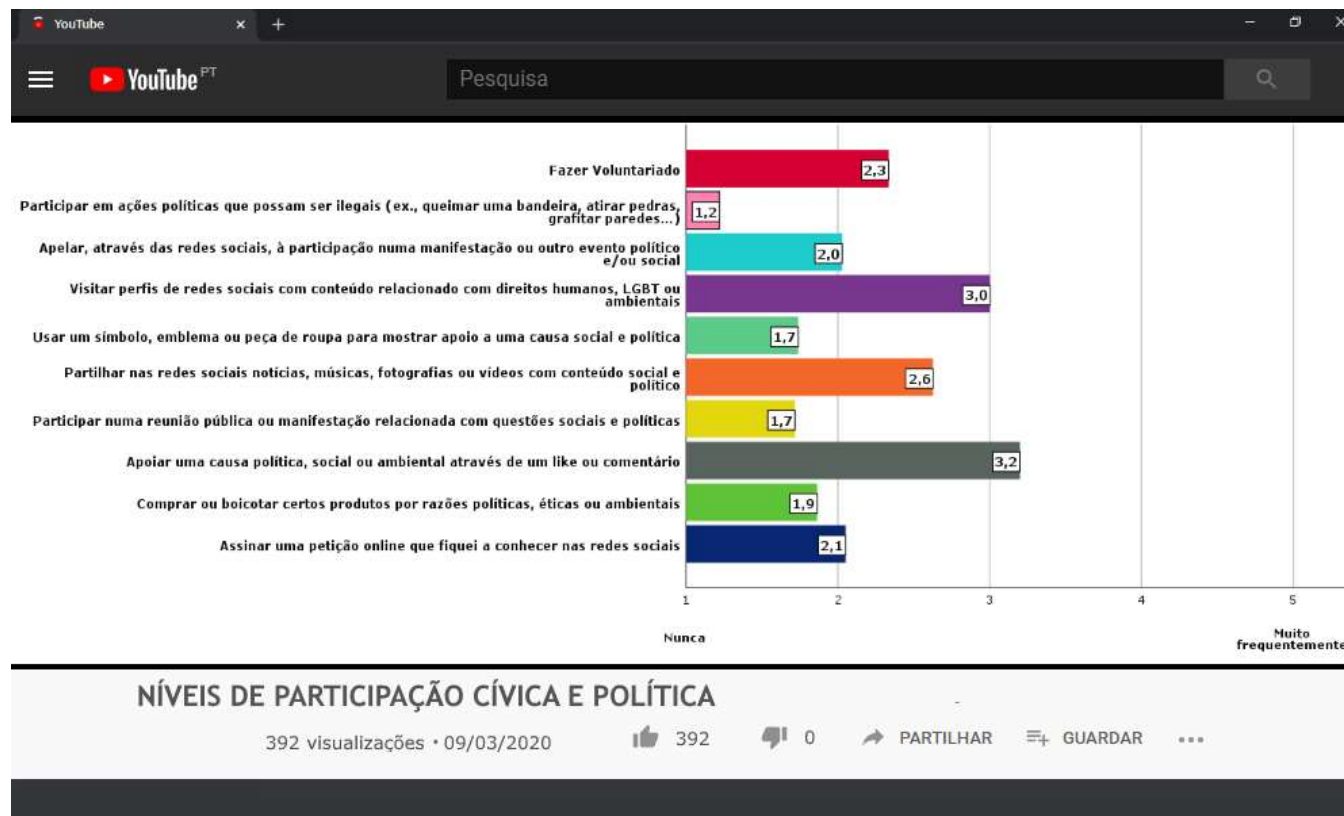
III. As 'literacias digitais e mediáticas' juvenis e a utilização das redes sociais *online*:



- i. Os resultados mostram que os/as jovens se (auto)percecionam como utilizadores/as com elevadas competências cognitivas e críticas. Qual a vossa opinião sobre isto? Acham que é mesmo assim? E porquê?

- ii. Como acham que estas capacidades podem estar relacionadas com diferentes práticas nas redes sociais *online*?
- iii. A desinformação e a manipulação de pessoas através de campanhas nas redes sociais *online* têm estado na ordem do dia (e.g., Cambridge Analytica). Acham que os/as jovens estão menos vulneráveis? Especificamente, acham-se capazes perante posições e campanhas antidemocráticas/racistas/xenófobas que surgem nas redes sociais *online*?

IV. As redes sociais *online* e as atitudes e comportamentos políticos juvenis:



- i. Apesar de apresentarem baixos níveis de participação cívica e política, a participação nas redes sociais *online* emerge como meio onde os/as jovens participam. Qual a vossa opinião sobre estes resultados?
- ii. Com que intenção realizam tais ações? Quais os resultados que advém, posteriormente, destas ações?
- iii. Que dimensões destas plataformas digitais consideram que facilitam ou dificultam a participação cívica e política?
- iv. Até que ponto consideram que as vossas ações nas redes sociais *online* podem constituir, efetivamente, formas de participar cívica e politicamente?

V. (des)Interesse político e o papel das redes sociais *online*:



Ricardo Soares ✓
@ricardosoares

Following



Apesar de considerarem que os/as jovens podem ter um papel relevante na melhoria das coisas, os/as jovens inquiridos/as neste estudo revelam pouco interesse na política e sentem que teriam pouco poder para influenciar a mudança social e política.

- i. É este também o vosso caso? Porque acham que isto acontece?
- ii. Vêm as redes sociais *online* como um contributo para esta situação ou como uma ferramenta para transformar esta perspetiva?

U. PORTO