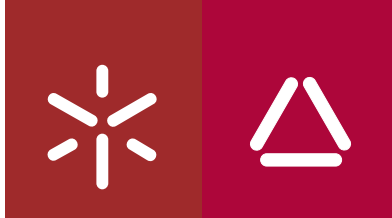




Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Amália Teixeira Carvalho

**Avaliação dos níveis de literacia mediática:
Estudo exploratório com adultos no mercado
de trabalho**



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Amália Teixeira Carvalho

**Avaliação dos níveis de literacia mediática:
Estudo exploratório com adultos no mercado
de trabalho**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Pereira

O papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento não deve ser subestimado tal como não deve ser subestimada a função desses meios como instrumentos ao serviço a participação ativa dos cidadãos na sociedade.

Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media (1982))

Agradecimentos

Seria longa a lista dos agradecimentos se nela incluisse todas as pessoas que contribuíram para este trabalho. Teria de agradecer a cada um dos participantes no trabalho empírico, aos amigos, à família e aos colegas de trabalho. Assim, porque o espaço é pequeno e o agradecimento é grande, agradeço a todos, sem exceção. Contudo, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que tiveram um papel fundamental na experiência que vivi ao longo desta jornada.

Aos meus pais, Maria e António, me ensinaram que a aprendizagem é sempre o melhor caminho, seja qual for o itinerário. Sem eles, não teria tido a oportunidade de *aprender a aprender*. Não há palavras para exprimir a gratidão que sinto por terem sido o meu porto seguro durante toda a viagem.

Ao Diogo Pernes, que caminhou sempre a meu lado de mão dada, ajudando-me a ultrapassar obstáculos, a celebrar conquistas e a ter coragem para arriscar a caminhar por terrenos desconhecidos. A sua sabedoria, humanidade e o seu apoio incondicional foram determinantes para a realização deste estudo.

Aos professores Sara Pereira e Manuel Pinto, a quem devo o gosto e interesse que sinto pela literacia mediática. Os seus percursos, as suas formas de ser e de ensinar são ímpares no meio académico. É uma enorme honra ter aprendido com eles a pensar criticamente sobre os *media*. À professora Sara Pereira fica ainda o agradecimento especial pela orientação rigorosa e paciente, mas, acima de tudo, pela motivação que sempre me fez sentir com este projeto.

À Susana Machado, que desempenhou um papel essencial na concretização do estudo empírico, abrindo-me portas e janelas para ir para o terreno. O seu contributo foi fundamental, não só pela orientação e motivação dada ao longo desta jornada, mas também pelo conhecimento profundo que possui acerca da empresa e dos seus públicos, que com toda a generosidade partilhou.

Ao Professor José Miguel, uma constante inspiração, que me ensinou a escutar o que dizem as palavras, a ouvir os ritmos das frases e a estar atenta ao que há de diferente no que parece normal.

À Ricardina Magalhães, pela amizade especial, pelo *conforto de um sofá* e pelos *cozinhados*, particularmente nas horas de desassossego e cansaço. Agradeço também pela sua partilha da experiência de quem já caminhou por um percurso parecido.

Aos Professores Paula Lopes, Luís Pereira e Patrícia Ávila, pela generosidade de terem partilhado o seu conhecimento sobre este campo de estudo. O seu contributo foi fundamental para encontrar no *mapa* da literacia mediática novos caminhos teóricos e metodológicos.

À Nathalia Pessôa, que me abriu as portas à empresa onde o estudo empírico foi realizado. A sua orientação e partilha de conhecimento acerca da comunicação interna e os desafios que me lançou foram uma fonte de aprendizagem.

À Magda Saraiva, pela ajuda com os números e com a organização dos dados.

Ao Pedro Moura, pela partilha das leituras e das experiências.

Ao pequeno Chuck, pela terapia que o seu ronronar me proporcionou nas longas horas em frente ao computador.

Resumo

Este estudo exploratório tem como principal objetivo avaliar os níveis de literacia mediática de adultos, num contexto empresarial. Procura contribuir para o conhecimento empírico neste campo de estudo, explorando as práticas mediáticas, as competências de literacia mediática e as práticas de comunicação que caracterizam o grupo de adultos em estudo.

As exigências da «sociedade da informação» destacam a importância da literacia mediática para o quotidiano dos adultos, a nível pessoal e profissional. A literacia mediática é uma competência-chave do século XXI: “Mais do que nunca os cidadãos precisam de ter uma análise crítica da informação independentemente do sistema simbólico usado (imagem, som e texto), para produzir conteúdo por eles próprios e para se adaptarem à mudança social e no trabalho” (Bevort, Frau-Meigs, Jacquinet-Delaunay & Souyri, 2008, p.49).

Para avaliar os níveis de literacia mediática, a opção pela metodologia qualitativo-quantitativa tem sido reconhecida como uma estratégia metodológica eficaz (Lopes, 2013). Neste sentido, este estudo articula os métodos quantitativos e qualitativos, através da aplicação de um questionário e da realização de grupos de foco, que tiveram como objetivo dar resposta à pergunta de partida: *Quais são os níveis de literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho?* O questionário foi aplicado a 201 pessoas que trabalham numa empresa da região do Minho, situada no distrito de Braga. Posteriormente foram realizados três grupos de foco com o objetivo de explorar os principais resultados obtidos através dos questionários.

Os resultados indicam que há uma relação entre as práticas mediáticas e as práticas de comunicação e o nível de competências de literacia mediática. Os níveis básico e avançado apresentam contrastes significativos relativamente a essas práticas, sendo a principal diferença o acesso ao computador e o uso da internet. Fatores como a idade, a escolaridade e a área de trabalho parecem influenciar os níveis de literacia mediática.

Palavras-chave: literacia mediática, competências, práticas, media, cidadania e adultos

Abstract

The main goal of this exploratory research is the evaluation of adults' media literacy levels applied in a business company. It aims to expand the empirical knowledge in this field by pointing out the media practices, the media literacy competences and the citizenship practices that characterize the studied group of adults.

The *information society's* requirements highlight the importance of media literacy to adult's daily lives, at personal and professional levels. Media literacy is a key-competence of 21st century: "More than ever citizens need to have a critical analysis of information whatever the symbolic system used (image, sound, text), to produce content by themselves and to adapt themselves to professional and social change." (Bevort, Frau-Meigs, Jacquinet-Delaunay & Souyri, 2008, p.49). For the intensive study of media literacy, the adoption of a qualitative and quantitative methodology has been widely accepted (Lopes, 2013). Consequently, this work combines both qualitative and quantitative methods: respectively, a questionnaire and focus groups, which tried to clarify our research question: What are the media literacy levels of people in the labour market? The questionnaire was answered by 201 employees of a company located in the municipality of Braga, in Portugal. Three focus groups took place after the analysis of the questionnaire responses, allowing further exploration of the results achieved.

The results show a relation between media and communication practices and the level of media literacy competences. The basic and advanced levels present significant contrasts concerning those practices, where the main difference is based on computer and internet access. Also factors such as age, education level and work area seem to influence the media literacy levels.

Keywords: media literacy, competences, practices, media, citizenship and adults

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Lista de Abreviaturas	xiv
Índice de Gráficos	xiv
Índice de Ilustrações	xv
Índice de Tabelas	xv
Introdução	1
I Parte – Uma empresa adaptada aos <i>tempos hipermediáticos</i>	5
1. Um terreno para explorar a literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho	5
1.1. Contextualização do estágio.....	5
1.2. Apresentação de uma empresa adaptada à <i>nova era da comunicação</i>	6
1.3. O departamento de Comunicação	9
1.4. Experiência do estágio na primeira pessoa	14
2. O caso do Bosch Connect e a exigência de novas competências	16
3. Reflexão final.....	18
II Parte – Fundamentos teóricos da pesquisa	21
Capítulo 1. Literacia mediática na <i>era dos média</i> digitais	21
1. O conceito de literacia mediática	21
2. O conceito de <i>media</i>	26
3. Transformações na paisagem mediática: a <i>era dos média digitais</i>	27
4. Fundamentos da Literacia Mediática	30
4.1. Democracia, participação e cidadania ativa	31
4.2. Economia do conhecimento, competitividade e escolha	32
4.3. Aprendizagem ao longo da vida, expressão cultural e realização pessoal	33
5. Literacia mediática: uma competência-chave	35
6. Áreas-chave da literacia mediática	38
7. Mapeamento dos principais estudos sobre a literacia mediática dos adultos: Revisão sistemática de literatura	39

Capítulo 2. Principais estudos sobre avaliação de competências de literacia mediática	43
1. Práticas de consumo mediático	43
2. Avaliação de competências de literacia mediática	45
III Parte – A pesquisa empírica	51
Capítulo 3. O método na investigação	51
1. Fundamentos metodológicos e objetivos do estudo	51
1.1. Entrevistas exploratórias.....	52
2. Métodos de recolha de dados.....	54
2.1. Questionário	54
2.2. Grupos de Foco.....	63
3. Modelo de análise	66
IV Parte – Análise e discussão dos resultados	68
Capítulo 4. A literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho .	68
1. Descrição dos resultados gerais do questionário	68
1.1. Caracterização da amostra.....	68
1.2. Acesso.....	69
1.3. Compreensão e análise crítica.....	70
1.4. Comunicação e cidadania	72
2. Definição de níveis de literacia mediática.....	74
2.1. Processo de classificação das respostas	74
2.2. Pontuação para diferenciar os níveis de literacia mediática	76
3. Análise comparativa por níveis de literacia mediática.....	77
3.1. Caracterização da amostra.....	77
3.2. Acesso.....	80
3.3. Compreensão e análise crítica.....	84
3.4. Comunicação.....	88
4. Relação entre as dimensões da literacia mediática.....	91
5. A voz dos adultos: gostos, preferências e aprendizagens sobre os media	94
Análise dos resultados dos grupos de foco	94
5.1. Práticas mediáticas: as experiências do quotidiano	94

5.2. Conhecimentos e dúvidas sobre os bastidores dos media	100
5.3. Comunicar com o mundo através dos media	108
5.4. O tempo para o exercício da cidadania	109
Conclusão.....	111
Referências Bibliográficas	119
Apêndices	127
Apêndice 1. Entrevistas exploratórias.....	129
Apêndice 2. Questionário impresso.....	143
Apêndice 3. <i>Printscreens</i> do questionário <i>online</i>	149
Apêndice 4. Guião dos grupos de foco	151
Apêndice 5. Caracterização dos grupos de foco	153
Apêndice 6. Operacionalização das 20 questões em análise	155
Apêndice 7. Manual para a classificação das perguntas do questionário.....	157
Apêndice 8. Tabela com a revisão da conceptualização da literacia mediática	159

Lista de Abreviaturas

CE	Comissão Europeia
CML	<i>Center for Media Literacy</i>
DTI	<i>Danish Technological Institute</i>
EAVI	<i>European Association for Viewers' Interests</i>
IALS	<i>International Adult Literacy Survey</i>
NAMLE	<i>National Association for Media Literacy Education</i>
NLCML	<i>National Leadership Conference on Media Literacy</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OFCOM	Gabinete de Comunicação do Reino Unido
PIAAC	<i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de publicações ao longo dos anos	40
Gráfico 2 - Número de publicações nas revistas científicas que publicaram mais do que três artigos.	41
Gráfico 3 - Percentagens relativas ao número de respostas corretas em cada nível de literacia mediática	77
Gráfico 4 - Distribuição dos níveis de literacia mediática em cada faixa etária.....	78
Gráfico 5 - Percentagens do nível de escolaridade em cada nível de literacia mediática.	79
Gráfico 6 - Percentagens do uso diário dos diferentes meios de comunicação em cada nível de literacia mediática.	80
Gráfico 7 - Práticas de produção mediática em cada nível de literacia mediática	89
Gráfico 8 - Percentagem de indivíduos em cada nível de literacia mediática que colabora ou colaborou com um meio de comunicação social.....	90
Gráfico 9 - Perceção do que significa ser um “bom cidadão” por nível de literacia mediática.....	91
Gráfico 10 - Correlação entre acesso e comunicação.....	92
Gráfico 11 - Associação entre acesso e compreensão crítica.....	92
Gráfico 12 - Associação entre compreensão crítica e comunicação	92

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Exemplos das capas do jornal Bosch Zünder	11
Ilustração 2 - Jornal Interno Bosch+	12
Ilustração 3 - Enquadramento da literacia mediática	23
Ilustração 4 - Aspetos da literacia mediática comumente reconhecidos.	24
Ilustração 5 - Em direção a uma abordagem interdisciplinar.	37
Ilustração 6 - Síntese dos fatores explicativos de competências de literacia mediática e de práticas de cidadania ...	49
Ilustração 7 - Cruzamento das variáveis de estrutura e das variáveis de processo	60
Ilustração 8 - Principais características do perfil básico e avançado de literacia mediática.	93
Ilustração 9 - Principais palavras associadas ao uso da televisão, nos grupos de foco.	96
Ilustração 10 - Principais palavras associadas ao uso da internet, nos grupos de foco.	97
Ilustração 11 - Ideias e temas frequentemente associados ao uso dos jornais, nos grupos de foco	98

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Área de atuação do departamento de comunicação	9
Tabela 2 - Ferramentas de Comunicação Interna da Bosch em Braga	10
Tabela 3 - Elementos quantificáveis das dimensões da literacia mediática	22
Tabela 4 - Elementos quantificáveis das dimensões da literacia mediática	26
Tabela 5 - Áreas-chave da Educação para os Media	38
Tabela 6 - N° de autores com mais de 3 publicações	41
Tabela 7 - Principais estudos empíricos de avaliação de competências de literacia mediática	46
Tabela 8 - Facilitadores e barreiras da literacia mediática	50
Tabela 9 - Nível de dificuldade das questões pelo cruzamento de variáveis de suporte e níveis de dificuldade	61
Tabela 10 - Identificação de questões problemáticas	62
Tabela 11 - Identificação dos aspetos-chave para a análise dos grupos de foco	66
Tabela 12 - Atribuição dos níveis de literacia mediática por intervalos de pontuação	75
Tabela 13 - Distribuição das perguntas por níveis de dificuldade	76
Tabela 14 - Distribuição das respostas acertadas por níveis na pergunta n° 12 (%)	86
Tabela 15 - Descrição geral dos grupos de foco	153
Tabela 16 - Caracterização dos participantes dos grupos de foco	153
Tabela 17 - Distribuição das perguntas por dimensões do conceito de literacia mediática	157
Tabela 18 - Atribuição de pontuação às perguntas do questionário.	158
Tabela 19 - Revisão da literatura existente que avalia a consistência conceptual dos estudos	159

Introdução

Vivemos numa atmosfera mediática. Esta metáfora alude à omnipresença dos media na sociedade ocidental, na qual eles são uma espessura no espaço. Com a rápida evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, esta atmosfera tornou-se mais densa e cada vez mais exigente, obrigando ao desenvolvimento de um novo tipo de atitudes e competências. É no contexto de uma *nova ordem mundial dos media* (Pereira, 2000b) que a literacia mediática se torna numa “componente essencial – de facto, um pré-requisito – da cidadania contemporânea” (Buckingham, 2001, p.2). Assim, “no ambiente contemporâneo e prevendo a inovação no futuro, já não é uma vantagem ter-se competências de literacia mediática, pelo contrário, é uma desvantagem debilitante não ter” (Celot, 2014, p. 77). Mais do que nunca, a vida na *era dos media* implica que as pessoas se tornem capazes de dominar o que a mente humana criou, como sugeriu Paul Valéry. Como exercer agora a cidadania?

Na atualidade, a literacia mediática é um dos campos de estudo que diz respeito ao conjunto de teorias e práticas que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de iniciativa face aos meios de comunicação social (Pereira, 2000b). Numa altura em que se vive a omnipresença dos media, e reconhecendo que os conteúdos mediáticos moldam as escolhas, os valores e os conhecimentos dos cidadãos, a literacia mediática apresenta-se como um tópico de interesse, não só para os políticos e académicos, mas também para a própria sociedade. Eis um tópico de interesse para todos.

Diversos autores que se têm dedicado ao estudo da literacia mediática destacam a importância do espírito crítico acerca dos conteúdos e do papel dos media na sociedade (Pereira, 2000b; Pinto, Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, 2011; Buckingham, 2003; Tornero & Varis, 2010). Este estudo enfatiza também o protagonismo do pensamento crítico relativamente aos conteúdos mediáticos. Para além desta dimensão da compreensão crítica, reconhece-se que a literacia mediática é um conceito *multidimensional* que envolve várias dimensões que se relacionam entre si (Tornero & Varis, 2010; Lopes, 2013), nomeadamente: o acesso aos media, a compreensão e análise crítica e a comunicação, que envolve práticas de produção e participação na esfera mediática.

A importância do desenvolvimento de competências de literacia mediática (evidenciada desde a Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media, de 1982), ao longo das últimas duas

décadas, tem sido acompanhada e defendida por parte da União Europeia, através da Comissão, que tem publicado uma quantidade significativa de documentos (Pereira, 2012).

Um dos planos de ação mais importantes para a agenda da literacia mediática foi a Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu, que obriga os vários Estados-Membros a avaliar os níveis de competências de literacia mediática das suas populações. É neste sentido que a European Association for Viewers Interests (EAVI), o Oxford Internet Institute e o Danish Technological Institute investigaram e publicaram em parceria um documento sobre validação de critérios e de indicadores para a medição dos níveis de literacia mediática da população europeia adulta, tal como publicado no estudo *Media Literacy: Testing and Redefining Criteria to Assess Media Literacy in All EU Member States* (DTI, 2011).

No entanto, embora pareça claro que o interesse por este domínio tenha aumentado exponencialmente, a pesquisa empírica é ainda manifestamente insuficiente (Lopes, 2013) e, como tal, “existe ainda pouca investigação que vise competências de literacia mediática, pelo que se impõe a necessidade de desenvolvimento e validação de medidas objetivas e rigorosas” (Arke e Primack, 2009) citados por Lopes (2011, p.18). Através de uma enumeração dos principais estudos que têm sido realizados no âmbito das competências da literacia mediática, Paula Lopes (2011) identifica duas correntes: a primeira foca-se nas práticas mediáticas, como, por exemplo, em processos de apropriação dos novos media, ou nos níveis, consumos e usos dos mesmos; e a segunda visa a avaliação das competências, focando essencialmente a compreensão e análise de conteúdos mediáticos, na capacidade de identificação e interpretação do propósito ou as finalidades de um texto.

Este trabalho tem por base três ideias-chave em torno da literacia mediática que resultam da leitura de vários estudos (Pinto, Pereira S., Pereira L. & Ferreira, 2011; Tornero & Varis, 2010; Buckingham, 2001; Livingstone, Couvering & Thumim, 2006). Em primeiro, será importante mencionar que os termos *literacia mediática* e *educação para os media* são usados como sinónimos. Embora o debate em torno da terminologia seja relevante para que haja uma plataforma de entendimento comum, a falta de consenso em torno de uma designação única pode transformar-se num debate estéril, se não se avançar para o que é mais relevante: a sua operacionalização. Neste sentido, tendo em conta os vários enfoques dos paradigmas teóricos chamados para este estudo, utilizamos ambas as designações como esteio da investigação. Em segundo lugar, entendemos que não há trajetos, nem circunstâncias, nem contextos padronizados. Acrescente-se que os níveis de competências não são um retrato da realidade,

mas assumem o papel de aferidores de tendências sociais e permitem responder à necessidade de afigurar o estado geral da sociedade quanto às competências de literacia mediática. Assim, estamos perante um conceito contínuo, que considera diferentes níveis dentro do conjunto de conhecimentos, capacidades e competências de literacia mediática.

Em terceiro e último lugar, defendemos que, do ponto de vista social, a literacia mediática tem três propósitos essenciais: contribuir para a democracia e cidadania ativa e participativa; contribuir para a «sociedade do conhecimento», competitividade e escolha e, por fim, para a aprendizagem ao longo da vida, expressão cultural e realização pessoal. Sem dúvida que a educação para os media é um direito dos cidadãos (Buckingham, 2001) e uma das “condições essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos da exclusão da vida comunitária” (*cf.* Recomendação da Comissão Europeia 20/08/2009).

Do ponto de vista metodológico, este estudo articula os métodos quantitativos e qualitativos através da aplicação de um questionário e da realização de grupos de foco, que tiveram como objetivo dar resposta à pergunta de partida – *Quais são os níveis de literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho?* Esta questão é, por sua vez, desdobrada em três objetivos principais: (1) compreender quais são as práticas mediáticas, as competências de literacia mediática e as práticas de cidadania que caracterizam o grupo de adultos em estudo; (2) perceber de que forma o acesso aos media, a compreensão crítica dos mesmos e a produção mediática, enquanto dimensões da literacia mediática, se relacionam entre si; (3) identificar perfis de literacia mediática. Para procurar responder a estes objetivos recorreu-se ao inquérito por questionário, tendo este sido aplicado a 201 pessoas que trabalham numa empresa da região do Minho, situada no distrito de Braga. Num momento posterior, foram realizados três grupos de foco com o objetivo de explorar e debater os principais resultados obtidos através do questionário.

Este estudo encontra-se organizado em quatro partes principais. Na primeira parte caracteriza-se a empresa que acolheu o estágio realizado no âmbito do mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação, destacando-se o papel do departamento de comunicação dentro desta multinacional. Este terreno que exploramos é um exemplo concreto de como a corrida aos media *digitais* afeta não só os cidadãos mas também as empresas, obrigando a que os trabalhadores desenvolvam novas competências para utilizar as ferramentas de comunicação e de informação que a esfera profissional lhes exige. Neste contexto, o caso do Bosch Connect é

um exemplo concreto de como a lógica da «sociedade em rede» (Castells, 2005b) está embrenhada no ambiente desta empresa.

A segunda parte é composta pelo enquadramento teórico, que está dividido em dois capítulos. No primeiro, avançamos para o conceito de literacia mediática na era dos media digitais, caracterizando as principais transformações que ocorreram na paisagem mediática ao longo dos últimos anos. A compreensão dessas mudanças, que revolucionaram o paradigma comunicacional, é essencial para o entendimento dos fundamentos e das principais áreas-chave da literacia mediática, apresentados neste capítulo. Por fim, é feita uma breve revisão sistemática de literatura, seguida pela identificação dos principais estudos que têm sido desenvolvidos neste campo.

O capítulo 2 fecha o enquadramento teórico e faz a ponte com o trabalho de pesquisa empírica deste estudo, apresentando as principais investigações sobre avaliação de literacia mediática e evidenciando que a investigação nesta área é “ainda manifestamente insuficiente” (Lopes, 2013, p.100).

O capítulo 3 inaugura a terceira parte deste trabalho – a pesquisa empírica – fundamentando o itinerário escolhido para investigar no terreno. A este nível, são descritos os métodos utilizados e todo o processo que envolveu o desenvolvimento da criação e realização dos questionários e dos grupos de foco.

Por fim, na quarta e última parte do trabalho, composta pelo quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos no questionário e nos grupos de foco, evidenciando que a adoção das três dimensões da literacia mediática é um caminho possível e útil para compreender melhor as práticas mediáticas, as competências de análise e compreensão crítica e as práticas de comunicação dos adultos.

Este estudo, que recortou um caminho entre o vasto conjunto de itinerários possíveis, mostra a complexidade que caracteriza o campo em estudo: a avaliação de níveis de literacia mediática de adultos. Cumpre-nos reconhecer a enorme quantidade de interrogações que foram ganhando visibilidade ao longo deste estudo exploratório e afirmar também o seu contributo para a elaboração de novas questões e novas perspetivas, numa altura em que o saber sobre a avaliação dos níveis de literacia mediática necessita de ocupar mais lugar na investigação académica.

I Parte – Uma empresa adaptada aos *tempos hipermediáticos*

A expressão *tempos hipermediáticos* faz uma alusão ao título da obra “Os tempos hipermodernos” de Gilles Lipovestky e Sebastian Charles (2004) para caracterizar uma época em que tudo “revela uma modernidade elevada à potência superlativa” (Lipovestsky, 2004, p.55), incluindo os media. Com a *revolução digital* das tecnologias de informação e comunicação, o paradigma comunicacional também chegou à esfera profissional.

O *fosso digital* (van Deursen & van Dijk, 2011) também atinge as empresas, criando clivagens entre aquelas que se adaptam aos novos modelos de comunicação e aquelas que permanecem na *velha guarda*. As empresas, feitas por e de pessoas, são mais do que nunca chamadas à corrida dos *media digitais* para comunicarem com os seus públicos externos e internos. Neste sentido, este estudo começa por dar um exemplo concreto de uma empresa que procura acompanhar as necessidades e exigências dos *tempos hipermediáticos* e da *travessia tecnológica*.

1. Um terreno para explorar a literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho

1.1. Contextualização do estágio

Este projeto parte do testemunho de uma experiência profissional no departamento de Comunicação da empresa Bosch Car Multimedia Portugal, S.A.. De seguida, estabelece as pontes entre o contexto profissional e o âmbito do projeto. Assim, esta observação e reflexão inicial sobre o contexto profissional da população ativa, nomeadamente, sobre a população da empresa que acolheu o estágio, contribuem para a *cartografia* da literacia mediática.

O estágio curricular nesse departamento de uma empresa multinacional, que conta com aproximadamente dois mil colaboradores, representou uma oportunidade para colocar os pés no *terreno* e explorar a literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho. O estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação. Por um lado, o estágio foi visto como uma oportunidade de investigar sobre os adultos, por outro, na mesma

¹ Martins, 2011.

altura, o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, iniciava um projeto de investigação conduzido por Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura sobre a avaliação dos níveis de literacia mediática com alunos do ensino secundário. Estavam assim reunidas as condições e motivações para explorar e contribuir para o conhecimento acerca dos níveis de literacia mediática dos adultos.

A diversidade das características sociodemográficas da população; a aposta forte da empresa na área da comunicação e a adoção do modelo *Empresa 2.0*.² são três características relevantes importantes para o estudo em causa. Desde logo, a diversidade das características sociodemográficas desta população, nomeadamente os níveis de escolaridade e as faixas etárias, permitem traçar diferentes perfis aquando de literacia mediática. Para além disso, por ser uma multinacional centenária, esta organização tem feito uma aposta forte na área da comunicação. Esta aposta leva à existência de uma série de ferramentas de comunicação e de informação que são auditadas. Os resultados da última auditoria trazem dados importantes para o entendimento da relação entre os colaboradores e a informação que chega até eles. Por fim, a terceira característica é, talvez, o ponto-chave para a reflexão sobre a importância da literacia mediática dos adultos inseridos no mercado de trabalho. A integração da Web 2.0. nas ferramentas de comunicação e informação internas da empresa representa um passo importante para criar novas condições de colaboração, partilha e organização de informação entre os colaboradores.

Nas próximas páginas, cada uma destas três características é explorada com maior profundidade. Primeiramente, fazemos uma contextualização da organização, através de uma breve apresentação da empresa em Braga e do Grupo Bosch, ao qual pertence. De seguida, passamos para o relato da experiência do estágio e, finalmente desenvolvemos um estudo de caso em torno do *Bosch Connect*: um *software* que adota a lógica da Web 2.0.

1.2. Apresentação de uma empresa adaptada à *nova era da comunicação*

A Bosch Car Multimedia Portugal, S.A. é uma empresa que faz parte do Grupo Bosch, líder mundial na área de fornecimento de serviços e tecnologia. O Grupo deve a sua origem e o seu

² “Web 2.0 é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web como plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em folksonomia, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações” CONTEÚDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0> Acesso em: 10 dez 2014.

nome a Robert Bosch (1861-1942) que, com 25 anos, fundou a sua primeira oficina de mecânica de precisão, em Estugarda, cidade alemã, dando início à construção do património do Grupo.

Atualmente³, em termos globais, tem mais de 350 subsidiárias e empresas regionais em mais de 60 países e, quando se incluem os serviços de vendas e assistência técnica, a sua globalidade estende-se a mais de 150 países. Consequentemente, o Grupo Bosch tem uma estrutura organizacional complexa, que aqui, por apenas servir o propósito de enquadrar a empresa, é brevemente sumariada:

Grupo Bosch: No total, o Grupo é composto por três setores de negócio: Soluções de Mobilidade; Bens de Consumo e Energia e Tecnologia de Construção. Dentro de cada setor existem várias divisões. No caso da Bosch situada em Braga, o setor de negócios ligado é Soluções de Mobilidade, e divisão a *Car Multimedia*.

Grupo Bosch em Portugal: A Bosch está presente em Portugal há mais de um século e tem quatro subsidiárias que pertencem a diferentes divisões e setores de negócio: Car Multimedia, em Braga; Termotecnologia, em Aveiro; Sistemas de Segurança, em Ovar; e Comercialização e Assistência Técnica, em Lisboa. Em 2013⁴ o Grupo contou, no total, com cerca de 3.180 colaboradores, em Portugal. Aproximadamente dois mil trabalham em Braga, a maior fábrica do Grupo no país.

Bosch em Braga: nesta cidade, a história da Bosch começou em 1990, com uma *joint-venture* entre a Blaupunkt (uma marca da Bosch) e a Grundig. Na altura o principal objetivo desta parceria era produzir autorrádios. Duas décadas mais tarde, em 2009, o negócio *aftermarket* e a marca Blaupunkt foram vendidos e a divisão Car Multimedia da Bosch reorganizada, para se focar na indústria automóvel como cliente principal. A partir desta data, o enfoque foi principalmente para os sistemas de navegação. Contudo, a empresa adotou uma estratégia de diversificação do portefólio, fazendo uso do seu *know-how* para abrir as portas a outros produtos, quer da área automóvel (sistemas de instrumentação, sensores de ângulo de direção), quer a outro tipo de produtos e componentes eletrónicos, tais como controladores de caldeiras.

Relativamente à estrutura organizacional da Bosch, em Braga, a empresa é constituída por 22 departamentos que, por sua vez, se dividem em duas áreas: *produção*, onde trabalham três

³ Cf. www.bosch.com

⁴ Cf. www.bosch.pt

quartos da população da empresa, e *escritórios*. Internamente esta distinção é feita através do uso dos termos *diretos* e *indiretos*. Os *diretos* são todos os colaboradores cujo trabalho está relacionado, direta ou indiretamente, com o produto. Por exemplo: colaboradores da produção, operadores de máquinas, responsáveis pelo controlo de qualidade das linhas e fornecedores, etc. Os *indiretos* são todos os colaboradores sem tempos associados que executam tarefas com influências sobre o produto, mas sem valor acrescentado. Por exemplo, chefes de turno, chefes de linha e substituto, manutenção de máquinas, etc.

Para além de se constituir como a principal unidade produtiva da divisão *Car Multimedia*, a Bosch, em Braga, possui um Centro de Investigação e Desenvolvimento⁵ (I&D). Deste modo, as competências necessárias para as diferentes áreas levam a que haja perfis muito distintos entre os colaboradores no que diz respeito às características sociodemográficas e às competências profissionais.

A população total da empresa é de aproximadamente duas mil pessoas. Dentro deste grupo de pessoas, encontram-se faixas etárias e níveis de escolaridade extremamente heterogéneos. Falamos de um universo de 1913⁶ colaboradores, constituído por colaboradores entre os 18 e os 65 anos (a maioria tem entre os 36 e os 45 anos). Em termos de escolaridade, os níveis vão desde o 4º ano até ao mestrado.

A diversidade das características sociodemográficas é importante ao considerar que esta é a população do estudo exploratório de avaliação dos níveis de literacia mediática. Efetivamente, tal como acontece nos estudos de literacia “tradicional”, é necessário ter em conta estes dados contextuais da população. Normalmente, espera-se que haja uma correlação, por exemplo, entre os níveis de escolaridade e os níveis de literacia, embora “tal relação não pode ser entendida como sendo sistemática, nem uniforme, o que significa que pessoas com o mesmo grau de ensino podem revelar níveis de literacia bastante diferentes” (Ávila, 2006, p.120). Assim, mais do que estratificar a população, pretende-se dar conta da diversidade dos fatores sociodemográficos dos indivíduos que são o público-alvo deste estudo.

Por outro lado, a diversidade dos perfis dos colaboradores é também um dos grandes desafios da Comunicação da empresa. Com efeito, os graus de escolaridade e de literacia do público interno são considerados pelo departamento de Comunicação em todas as suas atividades.

⁵ A Investigação é uma das grandes apostas, desde sempre, do Grupo Bosch. Só em 2013, o investimento na área da investigação foi superior a 4 mil milhões de euros⁵ (fonte: www.bosch.com consultado a 3 de setembro de 2014)

⁶ Dados referentes a maio de 2014.

1.3. O departamento de Comunicação

Sem a pretensão de tentar descrever toda a estrutura organizacional da área da comunicação na Bosch, é importante referir que ela existe, que é complexa e global e que está em franco crescimento. Em Braga, a Bosch é um excelente exemplo desse crescimento. Até 2012, as atividades de comunicação estavam alocadas no departamento dos Recursos Humanos. Entretanto, ao reconhecer “a importância de uma comunicação transparente para a motivação dos colaboradores”⁷, a empresa autonomizou o departamento de Comunicação.

A atuação deste departamento, tal como acontece com os demais, está alinhada com as diretrizes da divisão *Car Multimedia*, em particular, e do Grupo Bosch, no geral. Assim, há objetivos globais que têm de ser cumpridos e adaptados para a localização de Braga, atendendo à realidade social, económica e cultural. As suas atividades visam a gestão da comunicação interna e o desenvolvimento organizacional (ver Tabela 1).

Gestão da comunicação	Desenvolvimento organizacional
<ol style="list-style-type: none">1. Definição da estratégia e atividades de comunicação2. Produção dos conteúdos de comunicação3. Gestão das ferramentas de comunicação4. Elaboração de publicações e brochuras internas5. Conceção e produção de eventos6. Gestão da Intranet (<i>Netowner</i> da Bosch Global NET – BGN)7. <i>Social media</i> e novas ferramentas de comunicação8. <i>Corporate Design</i> e <i>merchandising</i>9. Inquérito de satisfação aos colaboradores10. Grupos de foco	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Policy deployment</i>2. Comunicação da estratégia organizacional3. Cooperação e liderança4. Gestão da mudança

Tabela 1 - Área de atuação do departamento de comunicação

Nesta área profissional, as características do público são o elemento-chave na construção e gestão das ferramentas de comunicação interna. Deste modo, o grau de escolaridade é um indicador importante no que diz respeito à elaboração dos vários conteúdos.

As ferramentas de comunicação (Tabela 1) são um tópico importante para este enquadramento contextual do estágio por dois motivos principais: em primeiro lugar, porque estão relacionadas com a literacia e a participação dos colaboradores; em segundo lugar, porque a comunicação interna é a base das mais diversas tarefas desenvolvidas no âmbito do estágio no departamento de Comunicação.

⁷ Silva *et al.*, 2011, p. 52.

A comunicação interna – Para responder ao desafio de comunicar e informar, a empresa utiliza vários tipos de ferramentas de comunicação interna (Tabela 2). Em determinadas ferramentas, a comunicação aproxima-se da lógica dos meios de comunicação de massas (permitindo apenas uma comunicação de um-para-muitos) e da lógica dos media digitais (permitindo que a comunicação seja multidirecional, de muitos-para-muitos). Dois exemplos que ilustram o modelo de comunicação de massas (unidirecional) são o Bosch Zünder e o Bosch +. Para o modelo de comunicação multimédia (multidirecional) o Bosch Connect é o melhor exemplo. Trata-se de um *software* que disponibiliza ferramentas de comunicação e informação da Web 2.0. (*wikis*, *blogues*, *redes de contactos*, *fóruns*, etc.).

Digitais e Multimédia	Meios impressos	Meios de feedback	Ferramentas Grupo Bosch e divisão Car Multimedia	Reuniões	Quadros
Email (listas de distribuição)	Bosch+ (jornal interno)	Caixas de Perguntas e Respostas	Bosch Zünder (jornal do Grupo Bosch)	Reunião Geral com a Administração	Quadros informativos
BGN (intranet do Grupo Bosch)	Infor+ (newsletter interna)	Grupos de Foco	CMagazin (revista da divisão Car Multimedia)	Reunião de Departamento ou Secção	Quadro de eventos
Braga TV (Corporate TV)	Verso dos recibos de vencimento	Inquérito aos Colaboradores	DCL (newsletter da divisão Car Multimedia)	Reunião de 5 minutos (Produção)	Quadro de classificados
Quiosques Multimédia	Guia de Protocolos e Benefícios	Programa de Sugestões	<i>Newsletter</i> semanal Zünder	Reunião geral de chefias	
<i>Clipping</i> das principais notícias do dia	2013 em revista (Retrospectiva anual)		Bosch Connect	Reunião das chefias técnicas	
Parede Multitoque				Reunião das chefias comerciais	
Facebook da empresa					

Tabela 2 - Ferramentas de Comunicação Interna da Bosch em Braga
 Fonte: Departamento de Comunicação

O Bosch Zünder é um meio de comunicação que existe em versão impressa desde 1919, e que recentemente foi adaptado ao formato digital (*Bosch Zünder Online*). Atualmente o acesso é restrito aos colaboradores da empresa. Uma das características mais relevantes do Bosch Zünder é a escrita em formato storytelling, como se fosse um “contador de histórias”. Esta opção, entre outros motivos, deve-se à complexidade dos temas que cobre, por exemplo, quando divulga novos projetos da área da engenharia procura explicar processos complexos em termos

simples, para que todos os colaboradores, dos mais aos menos escolarizados, possam compreender (ver ilustração 1).



Ilustração 1 - Exemplos das capas do jornal Bosch Zünder

O Bosch+ é uma das ferramentas de comunicação interna mais antigas da empresa, datado de 1994. A sua função é “informar, educar e envolver os colaboradores, servindo ainda como meio para a partilha de boas práticas e experiências” (Silva *et al*, 2011, p. 82). É distribuído via formato impresso, sendo semelhante a uma revista trimestral.

Internamente, é conhecido como um jornal que divulga vários tipos de informação, como por exemplo, eventos, atividades da empresa ou informações estratégicas da divisão Car Multimedia (Silva *et al*, 2011). Note-se que este jornal não se resume à divulgação de informação, é também um jornal colaborativo, o que significa que colaboradores das diferentes áreas colaboram enquanto autores, escrevendo sobre boas práticas, iniciativas, projetos ou experiências. Assim, contribuem para um conhecimento partilhado, divulgado através do Bosch+. Além disso, em todas as edições são publicadas entrevistas aos colaboradores, dando-lhes voz sobre diversos temas.



Ilustração 2 - Jornal Interno Bosch+

Bosch Connect e o reflexo de uma «empresa em rede» – Para dar uma resposta aos desafios do novo paradigma comunicacional e às novas exigências da comunicação e da informação em *tempos hipermediáticos*, o Grupo Bosch decidiu, em 2013, deu o primeiro passo em direção ao mundo das Empresas 2.0., disponibilizando a todos os seus colaboradores o *software* desenvolvido pela IBM connections: o Bosch Connect. Trata-se de uma “plataforma para melhorar a comunicação interna e cooperação no Grupo” (*in* Bosch+, edição 16, p.15).

O Bosch Connect incorpora numa só plataforma digital um conjunto alargado de aplicações da Web 2.0., como, por exemplo, wikis, blogues, fóruns, marcadores, calendários partilhados e armazenamento de ficheiros.

A par das aplicações, os colaboradores dispõem também de comunidades. Uma comunidade reúne um conjunto de membros em torno de um interesse comum (por exemplo, um projeto, um objetivo, uma estratégia, uma categoria profissional, etc.), dispondo de todo o conjunto de aplicações acima referidas (*wikis, blogues, fóruns, etc.*). É uma forma de agrupar os profissionais em torno de pontos comuns e de permitir organizar o conhecimento dentro da plataforma.

Por fim, uma terceira especificidade do Bosch Connect é o perfil de utilizador. Os colaboradores que têm acesso ao e-mail têm automaticamente um perfil (os colaboradores que não têm acesso ao computador como ferramenta de trabalho não têm acesso ao Bosch Connect). O perfil permite criar redes de contactos profissionais dentro do Grupo. Para além disso, a atividade e os interesses do utilizador ficam registados no mural de cada um.

Concluindo, o Bosch Connect implica o desenvolvimento competências digitais de consulta, produção e divulgação de informação, através de um meio digital que subjaz à lógica das redes sociais.

O que, quando e quanto leem os colaboradores? Auditoria à comunicação interna – A quantidade dos meios de comunicação que a Bosch em Braga utiliza para comunicar é extensa e, por isso, não é possível, nem faz parte do propósito deste projeto, descrevê-los individualmente. Contudo, é importante ter um retrato geral das tendências do acesso e da frequência de leitura destas ferramentas, por parte dos colaboradores, que foi possível devido à realização de uma auditoria à comunicação interna.

O objetivo foi auscultar a saúde da circulação de informação da Bosch em Braga. Através da aplicação de um questionário a cerca de 10% dos colaboradores da Bosch (uma amostragem não-probabilística por quotas), procurou-se perceber quais as necessidades e quais as práticas de comunicação dos colaboradores.

Entre os vários indicadores avaliados através deste instrumento, destacam-se a frequência do uso; a procura autónoma da informação pretendida e a compreensão dos conteúdos. Relativamente ao primeiro tópico, os resultados da auditoria mostraram que os meios impressos, nomeadamente o *Infor+*, o *Verso dos Recibos de Vencimento* e o *Bosch+* são aqueles que têm uma maior frequência de leitura. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto da maioria dos inquiridos (três terços) pertencer às áreas produtivas e, desse modo, não terem acesso ao e-mail durante o horário de trabalho. Por outro lado, a sua importância e familiaridade também pode contribuir para a explicação destes resultados. Por exemplo, o *Infor+* é uma *newsletter* de publicação esporádica, cujo conteúdo tem relevância operacional para os colaboradores (anuncia direitos dos trabalhadores, acordos com a Comissão de Trabalhadores, horários de férias, etc.).

No segundo tópico, que diz respeito à procura autónoma das ferramentas de comunicação adequadas em termos do tema, os resultados revelaram que ainda existem muitos colaboradores (aproximadamente 20% dos colaboradores, contando com aqueles que não têm opinião) que não sabem onde procurar a informação certa.

Por fim, os resultados das respostas à pergunta: “A linguagem utilizada nos vários meios de comunicação é compreensível”, revelaram que há ainda uma percentagem considerável de inquiridos (20%) que não têm opinião e que discordam.

Esta auditoria foi um passo importante dado pela empresa para melhorar a sua estratégia de comunicação. Este projeto é o primeiro passo para melhorar a estratégia de comunicação da empresa e para compreender interação entre o público e as ferramentas de comunicação interna, no contexto de mercado de trabalho.

1.4. Experiência do estágio na primeira pessoa

Estagiar é sair da zona de conforto. É recuperar as ferramentas que fomos adquirindo ao longo do percurso académico e usá-las na prática, adaptando-as à realidade. Não estamos sozinhos, mas caminhamos pelos nossos próprios pés. O estágio no departamento de comunicação desta empresa foi, sem dúvida, uma oportunidade de recuperar o máximo do conhecimento adquirido na universidade e de desenvolver todas as outras competências que só o tempo nos ensina, como é o caso das competências interpessoais.

Trabalhar na área da comunicação desta organização, que conta com aproximadamente duas mil pessoas, representa um mundo de oportunidades. Primeiro, de lidar com diferentes tipos de público e de observar um ambiente de fábrica combinado com um cenário de I&D. Depois, de comunicar de formas diferentes, para pessoas diferentes, através de meios diferentes. É também uma oportunidade de escutar a pulsação da informação, que corre em múltiplas direções; é perceber que há uma cultura organizacional, que envolve um “idioma” comum aos colaboradores, e é verificar que o acesso a diferentes meios de informação é condicionado não só pelo espaço mas também pelo tempo, não só pela função desempenhada, mas também pelo horário do turno. É ter em conta a satisfação e insatisfação das pessoas; é festejar, colaborar e aprender. É desenvolver o texto escrito, a criação gráfica, a produção de fotografia, a divulgação da informação e a capacidade crítica em relação aos conteúdos produzidos.

Este estágio é uma espécie de “Escola de Literacia Mediática”, com a particularidade importante de que os meios de comunicação e informação de que falamos neste contexto pertencem ao mundo empresarial. Esta é uma breve reflexão, que resulta de um conjunto de tarefas e experiências, que são sumariamente descritas nas próximas páginas.

Ao longo do estágio, houve uma atribuição progressiva de tarefas. Embora aqui não seja referido a partir de quando é que de determinada tarefa foi assumida, é importante perceber que houve essa evolução quer em termos de quantidade, quer em termos do grau de dificuldade das mesmas. Para poder ter um olhar global sobre este percurso, as tarefas foram agrupadas em várias categorias. Neste caso, não estão aqui incluídas as tarefas relacionadas com o trabalho empírico do estudo exploratório porque essas serão descritas na segunda parte deste projeto (Pesquisa Empírica). Assim, passamos a descrever as tarefas do estágio com mais detalhe⁸:

⁸ Os vários materiais que foram desenvolvidos no âmbito do estágio não estão publicados neste estudo por se tratar de comunicação a nível interno da empresa e, assim, terem um carácter sigiloso. Para consultar algum dos materiais aqui referidos é necessário contactar diretamente a empresa.

Produção e comunicação de conteúdos textuais, gráficos e fotográficos: A comunicação interna implica a criação e divulgação de diferentes tipos de informação através de diversos meios e formatos. Um dos mais importantes tipos de informação é a divulgação dos principais acontecimentos da empresa, como, por exemplo, a atribuição de um prémio, uma parceria entre a Bosch de Braga e a Universidade do Minho, o *feedback* da visita de um cliente, etc. A criação destes conteúdos é normalmente complementada por um registo fotográfico. O resultado final da cobertura destes acontecimentos poderá consistir em artigos, notícias, entrevistas ou até mesmo reportagens.

Outros exemplos de divulgação de informação a nível interno são as campanhas comerciais da Loja Bosch, um espaço comercial físico onde são vendidos produtos Bosch, e não só, com descontos especiais para os colaboradores. As campanhas são divulgadas dentro da lógica da publicidade. Finalmente, há também a divulgação das parcerias de protocolos e benefícios⁹ para os colaboradores.

Assim, estas foram tarefas que envolveram competências informáticas, de jornalismo (pesquisa, entrevista, escrita), de fotografia e de criação gráfica.

Apoio à organização de eventos: No departamento de comunicação, para além do desenvolvimento dos próprios eventos, também se deu apoio à realização dos eventos dos clientes internos. Assim, os eventos apostavam na interação social e profissional, que envolvia a presença física das pessoas. São vários os exemplos de eventos que refletem diferentes âmbitos: explicação de informações complexas como a explicação da estratégia da divisão *Car Multimedia*); promoção do convívio social (“Corrida São João de Braga” e “Festa de Natal Bosch”) e organização de atividades de solidariedade social (Doação de sangue, Recolha de Alimentos, atividades para os filhos dos colaboradores, etc.), entre outros.

Edição da intranet: A edição da Bosch Global Net (intranet) consistiu na atualização de conteúdos e informações organizacionais, dentro de uma plataforma digital que liga os colaboradores Bosch a nível global. Trata-se de uma estrutura *online* semelhante à de um site, que fornece aos colaboradores ferramentas de trabalho e informação útil como, por

⁹ São acordos que a empresa celebra com outras empresas no sentido de dar benefícios aos colaboradores na compra de produtos e serviços das empresas parceiras.

exemplo, vídeos explicativos de uma estratégia, organogramas e descrições dos vários departamentos, informação sobre a estrutura global da Bosch, etc.

Serviço ao cliente interno: Numa lógica de cooperação interdepartamental, o departamento de comunicação dá apoio na área de comunicação aos restantes departamentos. Por exemplo, através da criação, ou atualização, de brochuras, como o *Manual de Acolhimento*, a *Declaração Ambiental* ou o *Manual de Protocolos e Benefícios*.

Outros (grupos de foco): Uma atividade que não fazia parte da lista das tarefas, mas que foi relevante pela experiência que permitiu, foi o acompanhamento dos grupos de foco da empresa. Os grupos de foco têm como objetivo compreender, com maior profundidade, as expectativas e insatisfações das pessoas. Foram vários os grupos, com sete a dez pessoas cada, dos vários departamentos da empresa, que se reuniram para discutir temas lançados pela moderadora¹⁰. Esta foi uma experiência importante pela aprendizagem que proporcionou para, mais tarde, ser aplicada na realização dos grupos de foco para este projeto.

2. O caso do Bosch Connect e a exigência de novas competências

A aprendizagem e posterior formação sobre o uso do Bosch Connect foi a tarefa mais recente e mais relevante para o contexto deste estudo. A aposta nesta ferramenta de comunicação e informação serviu dois propósitos principais: a criação de uma comunidade para o grupo de chefias da empresa e a formação sobre o uso de ferramenta para vários grupos de colaboradores.

Assim, foram preparados *workshops* sobre o uso da ferramenta mediante a área do colaborador e o motivo pelo qual necessitariam de usar o Bosch Connect. A estrutura destas formações práticas dividia-se em duas partes: uma teórica, na qual se introduziu a lógica da *Empresa 2.0.*, a necessidade das empresas de acompanhar a revolução das tecnologias de informação e comunicação; a segunda parte previa exercícios práticos para usar as várias aplicações do Bosch Connect. Além disso, procurou-se dar apoio e aconselhamento quanto às possibilidades

¹⁰ Que é a pessoa que está à frente do departamento de comunicação.

de procura e partilha de conteúdos numa ferramenta que apresenta uma enorme quantidade de informação.

As várias tarefas desempenhadas ao longo do período do estágio permitiram e exigiram o desenvolvimento de competências de literacia mediática: competências técnicas (em termos de acesso e uso da ferramenta), de compreensão crítica (para a leitura e produção da informação) e de comunicação (que envolveram produção e divulgação de informação).

Durante os *workshops* com o grupo de chefias, alguns participantes manifestaram a dificuldade de adaptar o Bosch Connect no seu dia-a-dia profissional. Por um lado, pela falta de tempo, por outro, pela abundância de notificações automáticas enviadas por email, mas também pela complexidade da ferramenta e, finalmente, pelo receio de publicar e quebrar o princípio de confidencialidade.

O facto é que esta ferramenta foi integrada nos planos de tarefas desses colaboradores, a começar pela sua participação numa comunidade dentro do Bosch Connect, que era restrita ao grupo, constituído por aproximadamente 80 colaboradores. O objetivo era partilhar tópicos de interesse para o exercício das suas funções. A participação ativa nessa comunidade era fundamental, no entanto, era necessário dar um apoio técnico inicial, através de *workshops*. Os participantes tiveram, assim, a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o uso da ferramenta. Isto significa que, independentemente da idade e da função, todas as chefias foram chamadas a participar nesta plataforma social da Bosch.

Ainda relativamente à comunidade criada para as chefias, onde constava informação sobre atividades realizadas pelo grupo, foi, entretanto, criado um blogue alimentado pelos Diretores Técnico e Comercial. A partir desse momento, uma tarefa importante passou pelo papel de mentora do Bosch Connect. Esta iniciativa é conhecida como *reverse mentoring*¹¹ e pressupõe uma inversão de papéis. Os executivos mais velhos são acompanhados por colaboradores mais novos em tópicos que envolvem tecnologia ou redes sociais. Trata-se de uma prática que visa permitir aos executivos mais velhos acompanhar rapidamente a revolução das tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, foram planeadas sessões semanais com os administradores, nas quais era dado um acompanhamento sobre o Bosch Connect, no geral, e sobre os usos do blogue (tanto a nível da técnica como do conteúdo), em particular.

¹¹ <http://www.techopedia.com/definition/28107/reverse-mentoring>

O objetivo é dar continuidade a este trabalho, ainda experimental, e promover o uso do Bosch Connect para todos os colaboradores com acesso ao email. Este apoio técnico no uso da ferramenta, irá introduzir a importância dos conteúdos da ferramenta e, por fim, incentivar à participação ativa dos colaboradores. Os *workshops* serão alargados a todos os colaboradores interessados.

3. Reflexão final

A corrida aos media *digitais* afeta não só os cidadãos mas também as empresas, obrigando a que os trabalhadores desenvolvam novas competências para utilizar as ferramentas de comunicação e de informação que a esfera profissional lhes exige. Neste contexto, o caso do Bosch Connect é um exemplo concreto de como a lógica da «sociedade em rede» (Castells, 2005b) está embrenhada no ambiente desta empresa. A sua natureza multinacional obriga a que sejam adotados meios de informação e comunicação que permitam a cooperação e comunicação dos colaboradores que trabalham em diferentes regiões do mundo, com diferentes fusos horários. Como potenciar essa cooperação em rede, agilizar a comunicação e promover a partilha de *know how* entre os colaboradores? O Bosch Connect foi uma resposta. É uma plataforma que agrega aplicações da web 2.0., tais como wikis, blogues, fóruns, entre outros, onde cada colaborador tem um perfil e pode procurar ou produzir informação nos mais variados formatos (imagem, áudio, audiovisual, multimédia, etc.).

Nestes *tempos hipermodernos*, os colaboradores são chamados *a aprender a aprender* a lidar com novos mecanismos de comunicação e a desenvolver novas competências para acompanhar a explosão das redes horizontais que marcam a passagem do sistema de comunicação de massas para o sistema de comunicação multimédia. O Bosch Connect está claramente orientado para a participação, constituindo um canal para um debate alargado, onde os conteúdos são produzidos pelo próprio público. Neste ponto, surgem desafios que requerem espírito crítico. O primeiro é navegar na superabundância de informação, num espaço que conta com a contribuição de milhares de colaboradores de todo o mundo, que trabalham nas mais diversas áreas profissionais (engenharia, gestão, contabilidade, compras, etc.). Como filtrar? Como chegar à fonte correta? Como utilizar as diferentes aplicações para os resultados esperados? Estes são alguns desafios que requerem o domínio das três dimensões da literacia mediática: acesso, compreensão e análise crítica e comunicação. São necessárias competências

digitais para saber usar a ferramenta, enquanto as competências de compreensão e análise crítica permitem uma procura eficaz da informação útil. Finalmente, a necessidade das competências de comunicação é inerente à própria ferramenta, dada a sua natureza.

Efetivamente, a explosão dos *media digitais* chegou a algumas empresas, mas afetará todos da mesma forma? A resposta a esta questão é claramente negativa. Não só não afeta, como cria desigualdades. O uso das ferramentas de comunicação e informação depende da área de trabalho. Cada profissão tem as suas especificidades, requerendo diferentes competências e o uso de diferentes ferramentas. No contexto que tomamos como exemplo, o uso do computador acentua o *fosso digital* (van Deursen & van Dijk, 2011), visível na questão do acesso: quem não usa o computador, não acede às novas plataformas digitais. Assim, na esfera profissional, há, desde logo, uma desigualdade em termos de acesso aos meios, que, tendo em conta a inter-relação entre as dimensões da literacia mediática, afeta tanto a compreensão e análise crítica como a comunicação dessas pessoas.

Uma nota final: embora o uso do computador enquanto ferramenta de trabalho não se aplique a todas as profissões, o acesso à intranet, que é um meio digital, está acessível a qualquer colaborador da empresa. Com efeito, o contexto profissional que serve de exemplo neste estudo não se esgota neste *novo media*. Pelo contrário, apresenta um alargado conjunto de meios de que a empresa se serve para comunicar com os colaboradores. Meios como jornais, TV, *newsletters*, intranet, quiosques informáticos, entre outros, que obrigam igualmente a competências de literacia mediática, sobretudo, a competências de análise e compreensão crítica.

A identificação de algumas competências necessárias para utilizar as ferramentas de comunicação e de informação, na esfera profissional, releva a importância de estudar os níveis de competência mediática de distintos grupos profissionais da empresa. Os capítulos seguintes dão, assim, conta desta matéria, apresentando-a numa abordagem teórica e empírica.

II Parte – Fundamentos teóricos da pesquisa

Capítulo 1. Literacia mediática na *era dos media* digitais

A digitalização da informação na era da *sociedade em rede* é um argumento de peso para a necessidade de promover a literacia mediática juntos dos cidadãos. Vivemos em *tempos hipermediáticos* nos quais os media estão presentes, independentemente do tempo e do espaço. No contexto desta *nova ordem mundial dos media* (Pereira, 2000b), a literacia mediática torna-se numa “componente essencial – de facto, um pré-requisito – da cidadania contemporânea” (Buckingham, 2001, p.2). No entanto, apesar da ênfase dada aos *media digitais*, que são uma marca da paisagem mediática do novo milénio, qualquer tipo de *medium*, seja digital ou tradicional, é objeto de estudo da literacia mediática, tal como defende David Buckingham (2003, p4): “não há uma razão lógica que justifique que eles sejam estudados separadamente”.

1. O conceito de literacia mediática

Nas últimas três décadas, desde a Declaração de Grünwald (1982), a literacia mediática tem sido um foco de interesse e de atividade crescente em vários países (Buckingham, 2001). Esse documento, resultante de uma conferência promovida pela UNESCO, deu início ao movimento da educação para os media, reconhecendo a importância dos media e a necessidade de preparar os mais jovens para viver no novo ecossistema mediático, onde os media são um elemento importante da cultura (Pinto, Pereira S., Pereira L. & Ferreira, 2011; Tornero & Varis, 2010).

Quem se preocupa com a análise das conceções de literacia mediática que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições, a começar pelas nomenclaturas¹². Uns usam o conceito de literacia mediática; outros preferem falar em educação para os media. Uns valorizam o termo literacia digital; outros preferem o termo literacia dos media e da informação. Uns valorizam a literacia mediática como uma forma de proteger as gerações mais novas dos efeitos nocivos dos media (orientação para a proteção); outros insistem na capacidade de autodefesa e no espírito crítico

¹² Tal como sugerem Pinto, Pereira S., Pereira L. & Ferreira (2011, p.23): “as nomenclaturas variam em função de prioridades que mudam constantemente. Na Comissão Europeia, no Conselho da Europa e na UNESCO, por exemplo, estes conceitos ajustam-se aos respectivos planos de acção política”.

das pessoas e dos grupos. Uns enfatizam o acesso e a formação para o uso das tecnologias (orientação tecnológica); outros valorizam os usos e as formas de apropriação dos media, com a preocupação de desenvolver e promover as capacidades de expressão e de participação dos sujeitos (orientação *capacitadora*).

Não há uma só forma de entender a literacia mediática, pelo contrário, as perspetivas são diversas e confrontam-se. A perspetiva que adotámos nesta reflexão caracteriza-se pelo enfoque dado ao papel da literacia mediática no desenvolvimento e promoção de capacidades de expressão e de participação dos sujeitos, na qual a literacia mediática é vista como um processo social.

A mais básica definição de literacia mediática surgiu na conferência norte-americana *Nacional Leadership Conference on Media literacy* (NLCML) (Bulger, 2012), na qual vários especialistas enunciaram a literacia mediática como a capacidade de “aceder, analisar, avaliar e criar media impressos e eletrónicos” (Aufderheide, 1992). Esta definição foi mais tarde completada pela reguladora britânica OFCOM, que a definiu como a “a habilidade para aceder, compreender e criar comunicações em contextos variados” (Livingstone, Couvering & Thumin, 2005).

No relatório da OFCOM (2008), intitulado *Media Literacy Audit: Report on UK children’s media literacy*, a literacia mediática desdobra-se em três componentes: acesso, compreensão e criação. Com o objetivo de rastrear o estado da literacia mediática da população britânica, neste relatório as três dimensões foram convertidas em elementos quantificáveis (OFCOM, 2008), usados no questionário quantitativo aplicado a 2068 pessoas (pais e crianças), que são abaixo apresentados (ver Tabela 3).

Acesso	Compreensão	Criação
<ul style="list-style-type: none"> - Interesse e consciência das múltiplas plataformas mediáticas; - Uso, volume de uso e amplitude do uso das diferentes plataformas; - Competência na utilização das características disponíveis em cada plataforma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confiança na televisão e na Internet (nos seus conteúdos); - Extensão e níveis de interesse em relação a cada plataforma; - Dimensão das regras respeitantes ao acesso e ao uso de cada plataforma; - Conhecimento e competências face a dispositivos de segurança e controlo (bloqueios de acessos, <i>etc.</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação individual de conteúdo; - Capacidade de interação com outros.

Tabela 3 - Elementos quantificáveis das dimensões da literacia mediática
 Fonte: OFCOM, 2008

Com efeito, o conceito de literacia mediática entendido enquanto sistema de competências é referido por vários autores. A obra *Media Literacy and New Humanism* é o segundo exemplo. Os autores, Perez Tornero e Tapio Varis (2010, p. 74), entendem a literacia mediática como “a capacidade de realmente usar os media, de os compreender criticamente e de ser capaz de avaliar informação e finalmente de criar, comunicar e participar”.

A relação entre estas competências individuais é representada através de uma pirâmide (representada na ilustração 3) que transparece uma complexa relação hierárquica entre as várias competências, sugerindo que estas se posicionam na base e dão suporte às que estão no topo. Os autores observam precisamente essa relação, explicando a organização das competências de literacia mediática em três níveis: (1) uso dos media – neste nível, os autores distinguem o acesso físico aos media do acesso aos conteúdos; (2) Compreensão crítica – esta competência desdobra-se na capacidade de ler, compreender e avaliar o conteúdo mediático, bem como na consciência das oportunidades e condições que os media oferecem, estando num nível acima do uso dos media porque exige competências mais sofisticadas, como é o caso do pensamento crítico, da autonomia pessoal e da capacidade de resolução de problemas; (3) Competência comunicativa – este é o terceiro e o mais elevado nível, no qual estão incluídas competências de criação e produção de mensagens, que podem ser difundidas através de diferentes formatos e plataformas. Assim, tal como os autores referem, neste nível estão incluídas competências de criação, expressão, semiótica e sociais (Tornero & Varis, 2010).

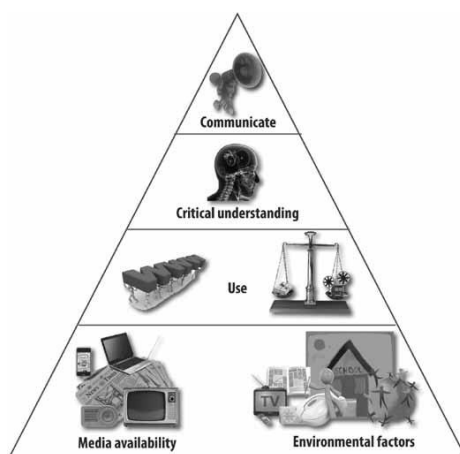


Ilustração 3 - Enquadramento da literacia mediática
Fonte: Tornero & Varis (2010: p.74)

Retomando a pirâmide de Tornero e Varis (2010), para além da ideia da relação entre os níveis de competências supracitados, são também considerados fatores externos, que são

determinantes para o acesso e para o tipo de acesso: “Fatores ambientais como o sistema educacional, a política levada a cabo pelas autoridades e o papel dos media entra em jogo em ambos os aspetos [uso e condições de uso]” (*ibidem*, p. 75).

Um outro trabalho que dá conta do sistema de competências que constituem o conceito de literacia mediática é o estudo da EAVI (2010). Os autores adotaram a definição europeia, publicada em 2007, através de uma comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, que define a literacia mediática como: “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”¹³ (Comissão Europeia, 2007a).

À semelhança do referencial teórico do relatório do OFCOM (2008) e do estudo de Perez Tornero e Tapio Varis (2010), o trabalho da EAVI (2010) também enquadra a literacia mediática em dois campos: na base da pirâmide¹⁴ estão contemplados os fatores ambientais e o contexto; nas camadas superiores surgem as competências individuais. Uso, compreensão crítica e habilidades comunicativas voltam a ser elencadas neste estudo como as competências individuais do conceito de literacia mediática. Mais tarde, modo de operacionalizar este conceito foi revisto e atualizado para um novo modelo teórico, publicado no estudo conduzido pelo DTI, em conjunto com a EAVI (2011).

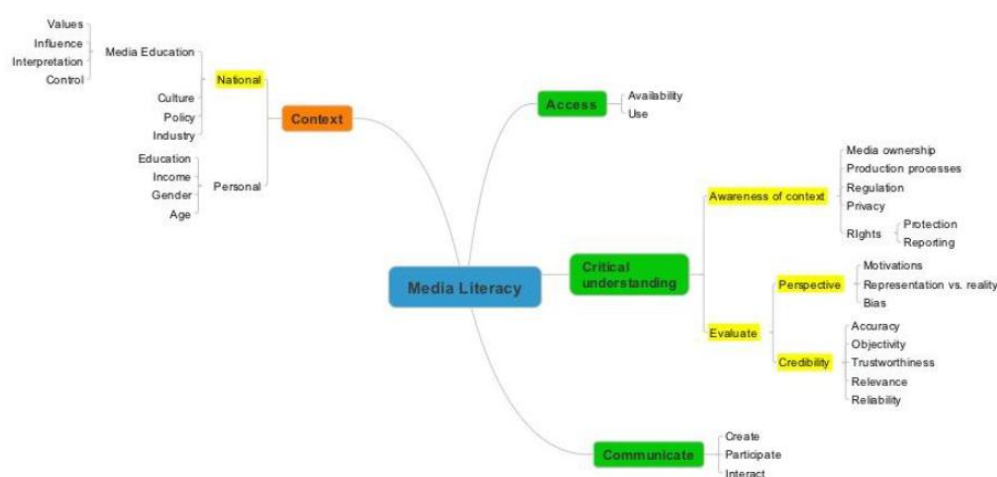


Ilustração 4 - Aspetos da literacia mediática comumente reconhecidos.
Fonte: DTI (2011, p.5)

¹³ Esta definição foi validada pela grande maioria dos inquiridos na consulta pública e pelos membros do grupo de peritos em literacia mediática.

¹⁴ cf. EAVI, 2010, p.32

A abordagem conceptual que resultou desse estudo apresenta os aspetos que mais têm sido associados à literacia mediática. A partir da observação do modelo (apresentado na ilustração 4), denota-se que a literacia mediática resulta do contexto nacional e individual, de um lado, e de competências individuais, do outro. Por sua vez, cada uma das dimensões desdobra-se em indicadores mensuráveis, desenhados para serem usados em instrumentos de medição, como é o caso do inquérito.

Para a equipa que desenhou o estudo, os contextos individuais que afetam a literacia mediática incluem a idade¹⁵, o salário, o nível de escolaridade, o género e a localização¹⁶. Os contextos nacionais que podem influenciar a performance de literacia mediática de um indivíduo incluem a cultura e a política, bem como a indústria¹⁷. Do lado das competências, voltamos a ter três dimensões: acesso, compreensão crítica e competências comunicativas; que de resto, vão ao encontro das dimensões adotadas pelos estudos acima referidos. O que não é de surpreender dado o facto de corresponderem à definição europeia de literacia mediática (Comissão Europeia, 2007a), construída por um grupo de especialistas que refletiram nela o consenso internacional (DTI, 2011).

Refira-se, desde logo, a abordagem modular que o estudo propõe para medir a compreensão crítica. Estes módulos contemplam, por um lado, a consciência do contexto (como por exemplo, os proprietários dos media, os processos de produção, a regulação e os direitos dos consumidores) e, por outro, a capacidade de avaliação das perspetivas por detrás dos conteúdos (motivações, representações e realidade, enviesamentos) e da credibilidade dos mesmos (rigor, objetividade, confiança e relevância).

Acesso	Compreensão	Criação
- Ler livros (impressos ou <i>online</i>)	- Confiança na informação que é apresentada pelos diferentes tipos de media (jornais, televisão, rádio, internet)	- Criar conteúdo através de vários media, incluindo textos, vídeo, som e imagem
- Ler jornais (impressos ou <i>online</i>)	- Consciência que a informação é apresentada por diferentes fontes mediáticas (diferentes canais de televisão, diferentes noticiários, diferentes motores de busca)	- Envolver-se com o debate público (comentários num <i>post</i> de um blogue, escrever uma carta do leitor, publicar um <i>post</i>)
- Jogar videojogos ou jogos de computador		
- Ir ao cinema	- Consciência da influência da informação	- Criar uma rede de contactos <i>online</i> (tanto a nível pessoal como profissional)

¹⁵ Livingstone & Hesper, 2006, cf. DTI & EAVI, 2011

¹⁶ Martens, 2010, cf. DTI & EAVI, 2011

¹⁷ O'Neill & Hagen, 2009 cf. DTI & EAVI, 2011

- Usar a internet	- Conhecimento acerca das regulações dos media	- Colaborar online num projeto conjunto (incluindo a contribuição para uma wiki)
- Enviar e-mails com anexos	- Capacidade de identificar opções para procurar informação	
- Usar a internet para fazer telefonemas	- Comparação de informação proveniente de diferentes fontes	
- Partilhar ficheiros <i>online</i>	- Capacidade de gerir a privacidade e de se proteger a si próprio de mensagens indesejadas	
- Criar uma página na internet		

Tabela 4 - Elementos quantificáveis das dimensões da literacia mediática

Fonte: DTI (2011, pp.6-7)

O conjunto dos indicadores-chave para medir as dimensões da literacia mediática foram propostos pelos autores do estudo com o objetivo de serem implementados num questionário.

Este estudo deixa clara a ideia de que o conceito de literacia mediática é dinâmico e está em constante evolução, sendo um facto que “a sua interpretação é fortemente afetada por diferenças culturais, tecnológicas, industriais e até mesmo geracionais por toda a Europa” (DTI, 2011, p.18). Um dos resultados-chave deste estudo é a constatação de que a definição europeia é globalmente consistente no que respeita às definições-chave da literacia mediática (*idem*).

Concluindo, apesar de haver várias abordagens e perspetivas nas definições de literacia mediática, fica a ideia comum de que o conceito se relaciona com um conjunto de “conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media” (Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira, 2011, p.24).

2. O conceito de media

Falar em *media* é falar em comunicação mediada. Quando precisamos de comunicar ou transmitir informação a alguém através de uma interação não presencial, recorremos aos *media*: “o *medium* é algo que usamos para comunicar com pessoas, indiretamente, em vez de comunicarmos cara-a-cara” (Buckingham, 2003, p.5). Cada vez mais, eles fazem parte do sistema de relações sociais e de práticas em diferentes contextos espaço-temporais. São, assim, canais através dos quais recebemos ou transmitimos informação, de um modo indireto, acerca do mundo, ou por outras palavras, acerca do que nos rodeia.

Geralmente é feita uma distinção entre os *velhos* e os *novos media*. Aos meios de comunicação que “operam em grande escala, atingindo e envolvendo virtualmente quase todos os membros de uma sociedade em maior ou menor grau” (McQuail, 2003, p.4) é dado o nome de *media de massas* ou velhos media. Neles incluem-se os jornais, revistas, filmes, rádio, televisão e música gravada. As suas principais características são a popularidade, universalidade e familiaridade.

Do outro lado, os novos media, dos quais a internet é o melhor exemplo, são meios mais individuais, diversificados e interativos. A expressão «novos media» tem sido usada desde 1960 e é marcada por duas inovações principais: comunicação por satélite e o aproveitamento dos computadores (McQuail, 2003). Neste caso, o processo de digitalização é a chave do imenso poder do computador como máquina de comunicação (*idem*). Muitas novas possibilidades de «produções mediáticas» surgiram, tais como: máquinas de filmar, computadores pessoais, impressoras, câmaras, e, mais recentemente, *tablets* e *smartphones*. Tudo isto promoveu a expansão do mundo dos media e criou pontes entre as comunicações públicas e privadas e entre esferas profissionais e amadoras (*idem*).

Na área das Ciências Sociais, os conteúdos destes *media* são comumente designados de *textos* mediáticos, como é o caso dos programas televisivos, notícias, ou fotografias, para mencionar alguns exemplos. Cada tipo de media comunica através de sistemas simbólicos, por exemplo, imagem, som ou texto, ou a combinação dos vários, o que faz com que os media enquanto objeto de estudo representem um desafio para os investigadores.

Todo e qualquer tipo de *medium* é objeto de estudo da literacia mediática, tal como foi defendido, em 2007, numa Comunicação da Comissão Europeia: “as mensagens dos media são conteúdos informativos e criativos incluídos em textos, sons e imagens transmitidos mediante diferentes tipos de comunicação, nomeadamente televisão, cinema, vídeo, sítios web, rádio, jogos vídeo e comunidades virtuais” (Comissão Europeia, 2007^a, p.4). De facto, “não há uma razão lógica que justifique que eles sejam estudados separadamente” (Buckingham, 2003, p.4).

3. Transformações na paisagem mediática: a *era dos media digitais*

A omnipresença dos media “aumentou dramaticamente” (Tornero & Varis, 2010), abrangendo todas as áreas da nossa vida: trabalho, educação, participação cívica, comércio, relações sociais. Do nível local ao global, da esfera pública à privada, a infraestrutura dos media e das tecnologias de informação está presente e os cidadãos não têm escolha quanto a isso

(Livingstone & Wang, 2014). Vivemos numa sociedade de comunicação generalizada na qual diariamente vários sistemas simbólicos de imagens, sons ou textos chegam até nós através dos media.

Os meios de comunicação social desempenham um papel “nos nossos modos de ser, e também nos modos de atuar no mundo”, tendo “efeitos cognitivos nos seus destinatários” (Martins, 2011, p.109), “alterando as suas perceções e atitudes intelectuais, e alterando o seu carácter e a sua personalidade” (Torneró & Varis, 2010, p.16). Além disso, tornam “visíveis as orientações coletivas”, fazem “chegar a mensagem a múltiplos públicos” e configuram a “realidade social” (*idem*). Os indivíduos que vivem na paisagem mediática contemporânea têm uma espécie de bolha pessoal, dentro da qual os velhos e os novos media se combinam. É uma bolha que está sempre presente: nos momentos de lazer, no trabalho, na interação social. Os indivíduos facilmente mudam de um para outro medium e têm ao seu dispor inúmeras possibilidades de comunicação, informação e interação. Os media são assim como um “janela através da qual eles interagem com o mundo” (*ibidem*, p.38)

No entanto, as transformações na paisagem mediática não estão isentas de objeções e de riscos. As consequências da transformação da paisagem mediática também podem causar uma *crise no castelo da cultura* e criar *desordem na experiência do quotidiano* (Martins, M., 2011). Num mundo onde a nossa sensibilidade “é puxada à manivela” (*idem*), é cada vez mais necessário que as pessoas desenvolvam novas aprendizagens que se traduzam numa “robusta lucidez mediática” (Carrilho, 2012). Na nova paisagem mediática são inúmeras as transformações e os desafios que se atravessam no quotidiano dos cidadãos.

O paradigma comunicacional transformou-se: “as sociedades contemporâneas são altamente complexas, marcadas pela transformação e pela mudança” (Lopes, 2013, p. 81). A digitalização das tecnologias de comunicação e informação despoletou uma *cadeia de reação*¹⁸ que densificou e complexificou a paisagem mediática (Torneró & Varis, 2010). Deu-se início a um processo de transformação social que decorre da “interação entre o paradigma da nova tecnologia e a organização social num plano geral” (Castells, 2005b, p. 17).

Vivemos numa «sociedade de informação» e o papel dos media reflete essa expressão, tal como explica Dennis McQuail (2003, p.34): “As sociedades modernas estão cada vez mais dependentes de sistemas complexos de comunicação, de que a comunicação de massas é só uma parte”. No entanto, a grande novidade desta *era mediática* não está no crescimento e na

¹⁸ Usando a imagem criada por Perez Torneró e Tapio Varis na obra *Literacia Mediática e Humanismo* (2010).

proliferação do conhecimento e da informação, mas no facto destes terem uma nova base – a microeletrónica – que fornece novas capacidades através de velhas formas de organização social (Castells, 2005b). A sociedade passou a existir como uma *sociedade em rede*: “uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir do conhecimento acumulado nos nós dessas redes” (Castells, 2005b, p. 20).

Destacam-se três grandes mudanças na nova paisagem mediática. Em primeiro lugar, a comunicação organizada em torno dos negócios dos *media* (simultaneamente globais e locais). Em segundo, a crescente digitalização e interação do sistema de comunicação, que faz com que as sociedades passem do sistema dos meios de comunicação de massas para um sistema multimédia. Por fim, a explosão de redes horizontais de comunicação que permitem que, pela primeira vez na história, as pessoas comuniquem umas com as outras “sem utilizar os canais criados pelas instituições da sociedade para a comunicação socializante” (Castells, 2005b, p. 24). Esta é uma nova lógica de comunicação, na qual a capacidade dos atores sociais é determinante para a adaptação a essa lógica de rede (*idem*).

Mais do que nunca, os conteúdos mediáticos regem-se pelas lógicas do consumo e da sociedade de mercado (Lipovetsky & Serroy, 2010). A globalização e o aumento da competitividade das indústrias mediáticas fizeram com que os media se adaptassem à lógica da moda, inscrevendo-se no registo do espetacular e do superficial, valorizando a sedução e o divertimento das suas mensagens (Charles, 2004). Tal como afirma Sebastian Charles (2004, p.46), “a lógica de mercado faz com que a reflexão seja muitas vezes abandonada em benefício da emoção, a teoria em benefício da utilização prática”. Por um lado, os media submetem-se às lógicas do consumo e às vias sedutoras da informação, por outro, passam a permitir o acesso a informação mais diversificada e plural:

(...) ao propor uma gama de escolhas extremamente variadas, os media permitiram que se desse aos indivíduos uma maior autonomia de pensamento e de acção, permitindo-lhes, ao mesmo tempo, ter uma opinião própria sobre um número de fenómenos cada vez maior” (Charles, 2004, p.44)

Outro desafio da *era da comunicação* é a desregulamentação e individualização das dimensões do tempo e do espaço, graças à nova possibilidade de informar e comunicar «em tempo real» e em «qualquer lugar». Desta forma, os limites territoriais e institucionais foram transcendidos pelas tecnologias digitais, levando a uma “perpétua actualização, para a qual há cada vez menos tempo” (Carrilho 2012, p.673). A este fenómeno da efemeridade dos acontecimentos junta-se a

superabundância da informação, levando a uma exacerbação da compressão do tempo numa lógica de urgência (Lipovetsky, 2004; Moisés, 2011). Tudo isto retira espaço à flexibilidade que é “incompatível com a generalizada comunicação instantânea” (Carrilho, 2012, p.673).

Consequentemente, o tempo acelerado pela técnica conduz-nos à «fuga para a frente», impossibilitando a aprendizagem do mundo como experiência e provocando inquietação (Lipovetsky, 2004; Martins, M., 2011; Sousa, 2012). Segundo Moisés Martins (2011, p.121), “as nossas experiências de vida obedecem hoje a um esquematismo de produção crescentemente tecnológica” e como tal, nas circunstâncias atuais, as pessoas já não são capazes de viver as suas próprias experiências (*idem*).

Mesmo que não exista uma participação ou integração ativa de todos, sem exceção, ninguém deixa de ser afetado pelos processos que têm lugar nas redes globais desta estrutura social. De facto, as tecnologias digitais e os novos media “ocupam o epicentro das nossas vidas”, transformam o “ambiente humano hipertecnológico” e fazem com que a sociedade viva numa espécie de “bolha digital” (Torneró & Varis, 2010).

Em suma, neste ponto procuramos identificar as principais alterações na paisagem mediática que tornam o argumento da educação para os media ainda mais urgente. David Buckingham considera que “agora, é impossível compreender as operações do processo político ou da economia, ou levantar questões sobre a identidade pessoal e cultural (...) sem ter em conta o papel dos media” (Buckingham, 2001, p.3). De facto, os media penetraram praticamente em todas as áreas da vida social. Eles são uma parte integrante da natureza da cidadania contemporânea, abrindo novas janelas de comunicação e interação com o mundo, mas também criando novas desigualdades. Veremos de que forma esta «bolha mediática» tem vindo a ser debatida no contexto da literacia mediática.

4. Fundamentos da Literacia Mediática

Alguns dos princípios enfatizados por vários autores, entre os quais se incluem Livingstone, Couvring e Thumin (2005), identificam a literacia mediática como uma contribuição para a: democracia, participação e cidadania ativa; economia do conhecimento, competitividade e escolha; e, por fim, para a aprendizagem ao longo da vida, expressão cultural e realização pessoal. Vejamos cada um dos três tópicos.

4.1. Democracia, participação e cidadania ativa

Em vários estudos da literacia mediática, está presente uma «orientação para a participação», que se baseia numa filosofia política, na qual se associa a participação nos *media* como uma forma de promover a democracia” (Tornero & Varis, 2010; Pinto, Pereira S., Pereira L. & Ferreira, 2011; Lopes, 2013). Numa sociedade democrática, “um indivíduo que tenha literacia mediática tem mais capacidade de formar uma opinião informada nos assuntos da esfera pública, e de ser capaz de se expressar individual e coletivamente em domínios públicos, cívicos ou políticos. Deste modo, uma sociedade com literacia mediática seria capaz de suportar uma esfera pública sofisticada, crítica e inclusiva” (Livingstone, Couvering & Thumin, 2005, p.7).

É amplamente aceite que os *media* desempenham um papel essencial nos valores democráticos (Celot, 2014). Tal como explica Dennis McQuail (2003), os media de massas tornaram-se “um elemento essencial no processo político democrático, providenciando uma arena e um canal para um debate alargado (...) [e] um meio de exercer poder em virtude do acesso relativamente privilegiado que a ele têm acesso os políticos e os agentes do governo” (McQuail, 2003, p.4). Contudo, com o surgimento dos «novos media», o «equilíbrio do poder» mudou: “podemos concluir que a revolução das comunicações mudou o «equilíbrio do poder», dos media para as audiências, na medida em que existem mais opções de escolha e usos mais activos dos media disponíveis” (*ibidem*, p.43).

Tal como é afirmado na Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media (1982), os media são “instrumentos ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade” (UNESCO, 1982), o que não é um assunto recente. Com efeito, no século XX, Walter Benjamin escreveu na obra *A Modernidade* (1936): “o leitor está a todo o momento preparado para se tornar um escritor” (Benjamim, 2006, p.227). Nessa altura, o Correio dos Leitores já era visto como uma “porta de publicação para qualquer cidadão europeu que pretendesse publicar uma qualquer “experiência de trabalho, uma queixa, uma reportagem ou coisas do gênero” (*ibidem*). No entanto, com o fenómeno da digitalização esta realidade tomou proporções *elevadas ao superlativo*, como diria Gilles Lipovetsky¹⁹.

Concluindo, a literacia mediática é uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e plena. Com uma esfera pública informada e participativa o discurso torna-se mais democrático.

¹⁹ Esta associação a Gilles Lipovetsky provém do seu uso frequente de termos ligados à ideia de superlativo, como se pode verificar ao ler a sua obra “Os Tempos Hipermodernos” (Lipovetsky & Charles, 2004).

4.2. Economia do conhecimento, competitividade e escolha

O valor do conhecimento e da informação não é uma novidade dos tempos modernos (McQuail, 2003), contudo, a sua centralidade revelou-se, sobretudo, na sociedade pós-industrial, num momento em que a relação entre a ciência e a tecnologia ganhou um novo sentido e provocou um impacto na economia (*idem*). O aumento do setor dos serviços relativamente aos setores da agricultura e da indústria resultou no aumento da necessidade de lidar com a informação no contexto do trabalho (McQuail, 2003, p.123). A partir de então, o peso do conhecimento como indicador do desenvolvimento económico da sociedade ganhou uma nova dimensão (Ávila, 2006). Mais tarde, o foco passou para a valorização das tecnologias da informação e da comunicação e do próprio conhecimento enquanto recursos económicos (*idem*).

Efetivamente, as transformações provocadas pela revolução das tecnologias de informação e comunicação influenciaram, e influenciam, o mercado de trabalho e os modos de vida das pessoas, exigindo um novo conjunto de competências, de modo a que estas possam participar plena e beneficentemente nas sociedades *hiperconectadas*, que contam com economias cada vez mais baseadas no conhecimento (PIAAC, 2013, p.3).

Existem indicadores que mostram que a literacia será um elemento cada vez mais importante para o progresso económico e social, na era da globalização (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009): “a literacia tem sido reconhecida como um importante activo económico e social ao longo de, pelo menos, 3 200 anos” (*Statistic Canada e Human Resource Development Canada*, 1996, citado por DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p.17).

No relatório “A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise” denota-se a forte presença de argumentos economicistas que colocam a literacia no centro da agenda política: “A economia domina o processo político (...) Assim, para que seja possível obter êxito neste domínio, o imperativo moral do investimento público em literacia deve ser apoiado com argumentos económicos” (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p.18). Mais: a afirmação de que os mercados de trabalho nas economias desenvolvidas estão a sofrer uma transformação fundamental em consequência da mudança tecnológica adquiriu o estatuto de facto reconhecido (OCDE, 2003).

Com efeito, na Europa, a “competitividade económica” tem sido um argumento-chave para o avanço de estudos sobre as competências dos cidadãos no século XXI, e para a implementação de políticas e diretrizes (OCDE, 2013), incluindo as competências de Literacia Mediática (Pereira, 2011). Assim, após uma análise detalhada de um vasto conjunto de documentos políticos e

acadêmicos relevantes na área da educação para os media, Luís Pereira (2011) conclui que há uma perspectiva utilitarista das competências de Literacia Mediática:

“(…) a União Europeia perpassa uma perspectiva um pouco mais utilitária da literacia digital ou dos media, nomeadamente através da valorização das competências capazes de tornar o indivíduo mais apto a ser cidadão, a entrar no mercado de trabalho e a contribuir para o desenvolvimento socioeconómico dos países da União” (Pereira, 2011, p.94).

Os governos necessitam de um retrato claro não só das mudanças que estão a acontecer no mercado de trabalho e na economia, mas também da forma como os cidadãos se estão a equipar com as competências exigidas no século XXI, uma vez que as pessoas com competências de baixa eficiência enfrentam um maior risco de desvantagem económica, uma maior probabilidade de desemprego e uma saúde mais pobre (OCDE, 2013, p. 3). Neste sentido, a OCDE tem apoiado o *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), que tem como objetivo avaliar o conhecimento e as competências dos adultos, em termos de literacia, numeracia e, agora também das capacidades de resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia. Recentemente, o estudo “OECD Skills Outlook 2013”, que faz parte desse programa, concluiu que, de facto, “aquilo que as pessoas sabem e aquilo que as pessoas fazem com o que sabem tem um grande impacto nas suas opções de vida”. (OCDE, 2013, p.3).

Ao desenvolver competências de literacia mediática, e assim relacionar-se de modo eficiente e crítico no universo mediático, o cidadão contribui para a economia do conhecimento, competitividade e escolha, tal como sumariam Livingstone, Couvering & Thumin (2005):

“(…) numa economia de mercado cada vez mais baseada na informação, frequentemente complexa e mediatizada, um indivíduo com literacia mediática tem mais probabilidade de oferecer e, por isso, alcançar um nível mais elevado no mercado de trabalho, e uma sociedade com literacia mediática seria inovadora e competitiva, sustentando um role vasto de opções para o consumidor” (Livingstone, Couvering & Thumin, 2005, p.8).

4.3. Aprendizagem ao longo da vida, expressão cultural e realização pessoal

O nosso ambiente simbólico é altamente mediatizado. Ele informa e faz o enquadramento das nossas escolhas, valores e conhecimentos, os quais dão significação às experiências do quotidiano. Neste contexto, a literacia mediática é fundamental na medida em que promove competências críticas e de expressão cultural que dão sentido à nossa vida, bem como a uma sociedade que seja informada, criativa e ética (Livingstone, Couvering & Thumin, 2005).

A aprendizagem ao longo da vida é um requisito da sociedade contemporânea. A maioria da população adulta necessita de se readaptar às mudanças que ocorrem na sociedade; “para serem capazes de lidar com as situações incertas e desconhecidas os trabalhadores têm de

aprender a aprender”, de acordo com Schienstock (2001, p.165) citado por Ávila (2006, p.48). Note-se que esta exigência, no domínio da aprendizagem, tem vindo também a ser destacada no “âmbito de reflexões que têm como referência principal a esfera económica” (Ávila, 2006, p.47). Uma particularidade associada ao conceito de *aprendizagem ao longo da vida* é que nele os conteúdos tendem a ser menos importantes do que a capacidade e motivação de aprender continuamente (*idem*). *Aprender a aprender* é assim um desafio para os cidadãos que vivem na paisagem mediática contemporânea. O desenvolvimento de competências de literacia mediática é um trabalho de aprendizagem contínua porque tem de acompanhar o processo dinâmico que acompanha o mundo dos *media*. De outro modo, os indivíduos que não desenvolverem a aprendizagem ao longo da vida correm o risco de desigualdade, tal como defende Patrícia Ávila (2006, p.48): “A possibilidade, e capacidade, que os indivíduos têm de aprender tende, então, a tornar-se uma questão decisiva, em torno da qual se acentuam gradualmente as desigualdades sociais”. Esta é uma questão à qual a Europa dá particular importância: a partir de meados dos anos 90, a OCDE lançou um discurso sobre a necessidade de promover continuamente as competências “sob a bandeira da aprendizagem ao longo da vida” (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p.87).

Relativamente à expressão cultural, no novo ambiente altamente mediatizado, a capacidade de interagir com os *media* e criar conteúdos a partir deles, tem-se tornado cada vez mais importante para a expressão cultural dos cidadãos. Tal como defende Buckingham (2001, p.5), referindo-se ao contexto dos mais novos, “precisamos de dar continuidade e expandir os novos estilos de aprendizagem e as novas formas de expressão cultural que os *media* modernos lhes disponibilizam”. A expressão cultural está simbioticamente ligada à comunicação, porque de outra forma não poderia desenvolver-se, sobreviver ou alargar-se (McQuail, 2003). Neste novo ambiente dinâmico e mediatizado, os «novos media» facilitam a interação com e através dos media, permitindo que a audiência assuma também o papel de produtor, não significando isso que todos os cidadãos se tornem produtores (Livingstone, Couvering & Thumin, 2005, p.46).

Por último, relativamente à realização pessoal, esta é uma das “tendências que caracterizam a atual fase do capitalismo” (Ávila, 2006, p.36). Para alguns académicos que estudam a literacia mediática, nomeadamente Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay, Pérez Tornero (2008, p.11) fica claro que a realização pessoal faz parte da contribuição desta área: “A literacia dos media e da informação é necessária para todos os cidadãos, mas é de importância decisiva para a geração

mais nova – para o papel de cidadãos e para a sua participação na sociedade, e para a sua aprendizagem, expressão cultural e realização pessoal”.

Em suma, os novos *media* oferecem novos mecanismos de participação na vida pública e, conseqüentemente na democracia (Celot, 2014). Todavia, estes mecanismos não são automaticamente ativados num processo natural e biológico, porque requerem conhecimento e espírito crítico. É necessária educação para os media – o processo pelo qual se desenvolve a literacia mediática. Por isso, é necessário adquirir novas *competências digitais* (Van Deursen & Van Dijk, 2011) e de literacia mediática (Buckingham, 2001). De outro modo, neste paradigma comunicacional, sujeito a uma lógica binária de inclusão ou exclusão, aqueles que não se adaptarem correm o risco de exclusão. Tal como afirma Celot (2014, p.77), “no ambiente contemporâneo e prevendo a inovação no futuro, já não é uma vantagem ter-se competências de literacia mediática, pelo contrário é uma desvantagem debilitante não ter”.

5. Literacia mediática: uma competência-chave

A origem do conceito de competência está associada ao mundo do trabalho e foi adotada pela academia de tal forma que alcançou o estatuto de conceito-chave aquando da reforma educacional na Europa (Ferrés & Piscitelli, 2012). Uma competência não se reduz ao conjunto de “capacidades” e “conhecimentos”. É também a “capacidade de dar conta de exigências complexas, elaborar e mobilizar recursos psicossociais (incluindo capacidades e atitudes) num contexto particular” (PISA, 2005, p.4). As competências são “complexos de capacidades interdependentes, interrelacionadas, integradas e concomitantes, que proveem das diferentes esferas ontológicas constituintes do ser humano” (Marín, 2012, p.10).

O termo «competência» pode ser assim definido como “uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto” (Ferrés, 2007, p.100). Por «competência-chave, por seu turno, entende-se o “conjunto multifuncional e transferível de conhecimentos, destrezas e atitudes que todas as pessoas necessitam adquirir no processo de ensino obrigatório para a sua realização e desenvolvimento pessoal, inclusão na sociedade e acesso ao emprego. Devem ser transferíveis e, portanto, aplicáveis em determinados contextos e situações” (ibidem, p.101-102).

A literacia é uma das *competências-chave* da sociedade contemporânea. O conceito engloba “não apenas uma questão de saber ler e escrever, mas de aplicar este conhecimento com

propósitos específicos em determinados contextos de uso” (Ávila, 2006, p.70). Contudo, mediante a panóplia de competências-chave que têm vindo a ser sugeridas, a centralidade da literacia parece, por vezes, esbater-se ou atenuar-se.” (*ibidem*, p.101). O conceito tem-se revestido de novos significados e a literacia mediática é um bom exemplo. Esta “nova” forma de literacia refere-se a um conjunto de “conhecimentos, capacidades e competências que são necessárias para usar e interpretar os media” (Buckingham, 2003, p.36). É uma “ampliação conceptual” que dá conta das múltiplas dimensões das competências básicas de literacia (Lopes, 2012). Internacionalmente, a questão das competências-chave na “sociedade do conhecimento” tem assumido um papel de relevo, como é o caso das medidas tomadas pela OCDE e pela UNESCO.

Em 2005, a OCDE identificou através do Projeto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) um conjunto de competências, classificadas em três categorias gerais, que são importantes para o desenvolvimento da literacia mediática (Livingstone & Wang, 2014), são elas: o “uso interativo das ferramentas (por exemplo, linguagem e tecnologia)”; a “interação em grupos heterogéneos” (que inclui a capacidade de “ter um bom relacionamento com os outros”; “cooperar em equipas de trabalho” e “gerir e solucionar conflitos”) e, por fim, a “ação autónoma” (que inclui a capacidade de “atuar dentro de uma visão global”; “planear e conduzir planos de vida e projetos pessoais” e “defender e declarar direitos, interesses, limites e necessidades”) (PISA, 2005, pp.10-15).

Em 2013, a UNESCO, que tem como responsabilidade “promover o fluxo livre de ideias através da palavra e imagem” (UNESCO, 1946) citado por UNESCO (2013, p.31), publicou a obra “Media and Information Literacy Assessment Framework”, na qual faz um enquadramento sobre a avaliação da literacia dos media e da informação. Neste documento, os autores constroem um esquema (ver ilustração 5) que demonstra a importância de uma abordagem interdisciplinar da literacia, que é relevante para as dimensões da comunicação e informação, mas também para a educação, ciência, cultura, economia, entre outros campos (UNESCO, 2013).

Atualmente, a informação (incluindo mensagens e conteúdos mediáticos) está disponível para qualquer pessoa através das tecnologias. Por outro lado, novo conhecimento pode ser criado, partilhado e gerido tanto por profissionais como por não profissionais. A ilustração mostra ainda que “as aplicações tecnológicas para o processamento da informação conduzem a maior conectividade, profissionalismo, participação e inclusão, requerendo para isso um pensamento crítico” (*ibidem*, p.28). Há um conjunto de competências críticas que permitem aos indivíduos

um maior entendimento sobre vários assuntos, relações, dependências, padrões, estruturas, princípios, práticas e situações (*idem*).

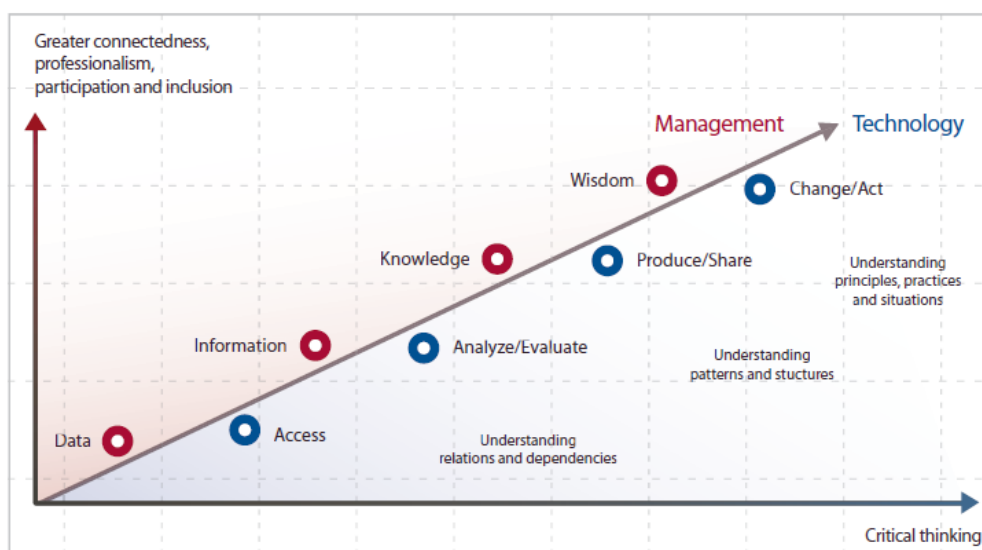


Ilustração 5 - Em direção a uma abordagem interdisciplinar.
Fonte: UNESCO, 2013, p.28

Maior conectividade, profissionalismo, participação e inclusão, a par da tecnologia e do pensamento crítico, são assim três matrizes que influenciam o quotidiano dos adultos. Atividades rotineiras, como procurar horários para um comboio, falar com um amigo, fazer as compras semanais ou procurar informação credível, são cada vez mais mediadas por negócios comerciais, exigindo aos adultos competências de literacia mediática, tendo em conta o seu papel de cidadãos e consumidores (Livingstone & Wang, 2014).

Traçando uma panorâmica das exigências da «sociedade da informação», mencionando concretamente o caso da União Europeia e a sua preocupação com a «sociedade do conhecimento», como contribuição fundamental para a competitividade económica, a literacia mediática da população adulta assume um papel importante para a competitividade da Europa. De acordo com a União Europeia é um “fator importante para a cidadania ativa” (Comissão Europeia, s/d) citado por (Livingstone & Wang, 2014, p. 166) e por isso agenda política inclui os adultos.

A literacia mediática é considerada uma das competências do futuro, tal como defendem os autores da obra “Future Work Skills 2020” (Davies, Fidler & Gorbis, 2011). Entre as dez competências selecionadas nesse documento, a literacia mediática para os novos media ocupa a sexta posição, que caracteriza a literacia mediática como “a capacidade de aceder e criar

criticamente conteúdo que está presente nos novos media, e usar esse media para uma comunicação persuasiva (*ibidem*, p.10). Destaca-se ainda a transformação provocada pela explosão do uso dos novos media (como a criação de vídeos ou blogues), que tem passado da esfera privada para a esfera profissional. De modo a conseguir captar a atenção das audiências, ou dos clientes, os trabalhadores necessitam de desenvolver competências de literacia mediática mais sofisticadas para usar eficazmente os recursos que as novas tecnologias permitem.

6. Áreas-chave da literacia mediática

Existem áreas-chave que dão suporte à formação e educação da literacia mediática. O modelo de Bazalgette (1989) citado por Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira e Ferreira (2011) é um modelo compreensivo e que permanece atual, tendo sido criado com base em outras duas décadas de trabalho de desenvolvimento curricular, no Reino unido (ver tabela 5).

Vertente	Questão central	Aspetos a considerar
Instituições	Quem comunica e porquê?	Profissionais e organizações que produzem os textos mediáticos; natureza das empresas; propriedade e controlo; quadro económico e social em que se inserem; diferentes formas organizativas; diferentes papéis no processo de produção.
Categorias	De que tipo de 'texto' se trata?	Distinguir os diferentes meios de comunicação (imprensa, rádio, TV, cinema, etc.) e as respetivas especificidades; formas e géneros de 'textos' (telenovelas, informação, filmes, espectáculo, publicidade, etc.); relação entre a categorização e a compreensão; visão de conjunto da 'oferta' de cada meio de comunicação e análise comparativa dos media no seu conjunto.
Tecnologias	Como é produzido?	Tipos de tecnologias e respectiva incidência na construção de significados; relação entre tecnologias, capital e propriedade; virtualidades artísticas do uso das tecnologias.
Linguagens	Como sabemos o que significa?	Modos convencionais de produção de sentido (ex.: cortes para a construção da noção de tempo, técnicas de <i>flash back</i>); códigos utilizados (por ex. na banda desenhada); partes de que se compõe um 'texto' (sequência, estrutura).
Representações	Como é retratado um determinado assunto?	Um determinado assunto? Relação entre os conteúdos dos media (por ex.: problemas, valores, <i>status</i> social e estilos de vida valorizados) e o que se passa na vida real; estereótipos e as suas consequências; ficção e realidade: realidades nunca ou pouco representadas ou abordadas.
Audiências	Quem recebe o texto e que tipo de significado lhe atribui?	Disparidades no acesso aos media; experiências de leitor, telespectador, etc., próprias e do mundo próximo; gostos e preferências (de programas, géneros, pessoas...); diferenças e pontos comuns; Influências do consumo dos media; tipo de interações com os conteúdos; tipos de utilização de cada meio de comunicação; relação entre o uso dos media e o conjunto de práticas sociais.

Tabela 5 - Áreas-chave da Educação para os Media

Fonte: Bazalgette, C. (1989) citado por Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira e Ferreira (2011, p.32).

A vantagem desta abordagem conceptual é que proporciona um enquadramento teórico que pode ser aplicado tanto aos *velhos* como aos *novos* media (Buckingham, 2001). Estes tópicos são interdependentes e tanto podem ser aplicáveis em atividades criativas como analíticas (*idem*). Claro que podem e devem ser levantadas questões quanto à extensão deste modelo, quanto ao facto de não estarem descritas competências ou quanto à forma como os estudantes poderão relacionar estes conteúdos com outras realidades do quotidiano, o que revela que mais investigação continua a ser necessária (Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira, 2011). No entanto, apesar das limitações, que de resto qualquer modelo teórico tem, este referencial apresenta-se como uma base importante para o desenvolvimento desta área.

7. Mapeamento dos principais estudos sobre a literacia mediática dos adultos: Revisão sistemática de literatura

O volume de produção académica sobre a literacia mediática dos adultos revela-se incipiente. Para realizar um mapeamento desta área, foram tomados alguns princípios da revisão sistemática de literatura, de modo a identificar tendências no volume de investigação que tem sido desenvolvido neste campo. Salienta-se que neste estudo esta revisão é feita apenas com o objetivo de esboçar uma figura que mostre o estado do volume de produção académica sobre o tema a que nos referimos, sem pretensão de fazer uma revisão extensiva.

Deste modo, através da adoção das técnicas da revisão sistemática de literatura²⁰ pretende-se fazer uma síntese, de forma “sistemática, transparente e replicável, com o duplo objetivo de reforçar a base do conhecimento e a informação política e prática” (Tranfield, Denyer, & Smart, 2003) citados por Pereira (2011, p.103), do maior número possível de estudos já existentes.

A pesquisa efetuada recorreu à plataforma *Web of Science*TM, que funciona como uma biblioteca digital, permitindo-nos aceder a “dados sobre a atividade científica e de investigação de uma forma não concretizável numa revisão de literatura mais artesanal” (Pereira, 2011, p. 105).

Tendo por base o procedimento metodológico de Luís Pereira (2011), foi realizada uma pesquisa na plataforma *Web of Science*, de seguida, o procedimento passou pela utilização do *software* de

²⁰ A revisão sistemática de literatura distingue-se da revisão de literatura tradicional uma vez que evita o possível enviesamento do investigador e a falta de rigor, segundo a crítica de Tranfield *et al.* “através da adoção de um processo replicável, científico e transparente”. Estes três princípios são assim fundamentais para esta metodologia e permitem criar um “sentido de esforço coletivo, pertinência e franqueza entre comunidades de investigação e de pessoas ligadas ao terreno”(Pereira, 2011) uma vez que o investigador recorre a um protocolo transparente para aceder aos resultados.

gestão de referências bibliográficas *EndNote*, que armazenou as várias referências bibliográficas. Posteriormente, o tratamento estatístico foi realizado no Microsoft Excel.

A fórmula usada para efetuar a pesquisa, que decorreu em março de 2014, seguiu o exemplo do estudo de Luís Pereira, tendo sido adaptada aos conceitos fundamentais deste estudo:

“digital literacy AND adults” OR “media literacy AND adults”

Com esta fórmula, na *Web of Science* foram encontrados 374 itens. No entanto, por ser demasiado ampla, foi posteriormente filtrada de acordo com cinco critérios:

1. Domínio científico: Ciências Sociais (reduzindo o número de publicações para 313);
2. Áreas científicas: Comunicação e Educação (reduzindo para 222);
3. Natureza dos documentos: artigos (reduziu para 185);
4. Língua: inglês (reduziu para 176);
5. Anos: a partir de 1982 (reduziu para 174).

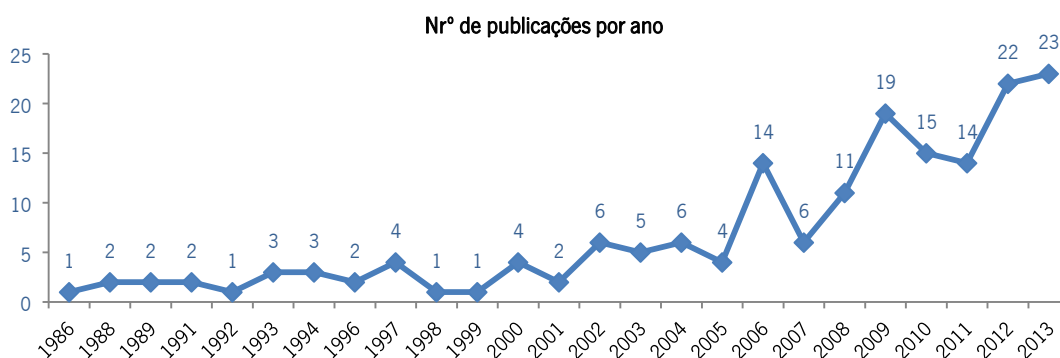


Gráfico 1 - Número de publicações ao longo dos anos

Os resultados apresentados no Gráfico 1 revelam que o volume de publicações nesta área é residual até ao início do século XXI. No final da década de oitenta e durante a década de noventa, as publicações encontradas são escassas, não ultrapassando as quatro publicações ao fim de um ano. A partir de 2002, o número cresce ligeiramente, atingindo, no espaço de uma década, o número máximo de 23 publicações, continuando este a ser um número relativamente baixo.

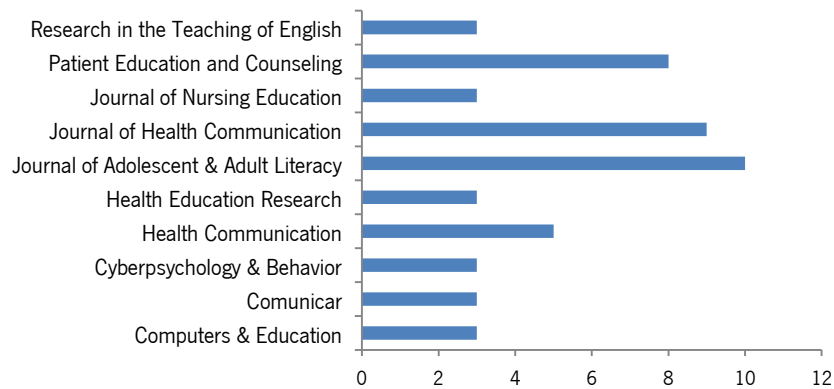


Gráfico 2 - Número de publicações nas revistas científicas que publicaram mais do que três artigos.

Relativamente às revistas responsáveis pela publicação dos vários artigos, no total, foram contabilizadas 118. No entanto, somente 10 revistas publicaram mais do que três artigos e mais de metade (59,7%) das revistas apenas publicaram um ou dois artigos (ver Tabela 6).

Autores	Nº de Publicações	%
Frederik Moerk	3	1,0
M.E. Costanza	3	1,0
P.K. J. Han	3	1,0

Tabela 6 - Nº de autores com mais de 3 publicações

De um total de 289 autores diferentes, apenas três autores publicaram três ou mais publicações. Com duas publicações contaram-se 14 autores (10%). Os restantes publicaram apenas um artigo.

Esta breve revisão sistemática sobre o volume de produção académica na área da literacia mediática que se foca nos adultos revela que o número de publicações por ano é muito baixo. No entanto, um dado mais positivo que o Gráfico 1 apresenta é que há uma evolução crescente do número de publicações. Com este breve trabalho de revisão sistemática verifica-se acima de tudo que há muito trabalho pela frente no que diz respeito ao estudo da literacia mediática focada no contexto particular dos adultos.

A investigação que se foca nos adultos é mais incipiente. O principal foco de atenção neste campo de estudo tem sido direccionado para os mais novos e para o contexto escolar: “a escola é o contexto para onde a maioria dos actores dirige a sua acção. Será caso para dizer que ‘todos os caminhos vão dar à escola’” (Pinto, Pereira S., Pereira L. & Ferreira, 2011, p.151). Quando o

objeto de estudo são os adultos, o terreno revela-se arenoso, tal como explicam Sonia Livingstone e Yin-Han Wang (2014, pp. 161-162):

“(…) em primeiro lugar, há pouco consenso sobre aquilo que os adultos deveriam saber sobre os media; segundo, porque existe pouco consenso relativamente às perdas associadas à falta de conhecimento (...); e em terceiro, porque alcançar a população inteira de um modo inclusivo, escalável, sustentável e eficaz é um grande desafio político”.

No entanto, apesar de o volume de investigação ser menor em comparação com os estudos realizados em torno das crianças, a necessidade de promover a Educação para os Media nos adultos não é um assunto menor, pelo contrário, tal como se pode verificar ao ler a “Agenda de Paris: 12 Recomendações para a Educação para os Media”²¹ (Bevort, Frau-Meigs, Jacquinot-Delaunay & Souyri, 2008, p.53):

“A Educação para os Media não é só para os mais novos mas também para os adultos, para quem os media são a principal fonte de informação e conhecimento. Neste contexto, a educação para os media é um processo de uma aprendizagem ao longo da vida com qualidade. É importante facultá-la aos adultos que não tiveram a oportunidade de participar em módulos de formação contínuos que os irão ajudar a tornarem-se cidadãos mais livres e mais ativos na sociedade. Vários tipos de ferramentas têm de lhes ser disponibilizadas de modo a aumentar a sua consciência e o seu treino relativamente aos mesmos. A contínua formação e a autoaprendizagem dos adultos tem de ser implementada a nível local com o apoio das organizações da sociedade civil, das Organizações não-governamentais e dos especialistas”.

É notório que os adultos são igualmente alvo de atenção da literacia mediática, tal como defende a UNESCO (2013, p.52): “entre as competências do século XXI que os adultos, particularmente os estudantes, precisam de adquirir de modo a serem produtivos nas suas comunidades e nos seus locais de trabalho”.

Por fim, os dados denotam a necessidade de conhecer melhor qual é o estado da literacia mediática dos adultos. Para isso, é necessário avaliar os níveis de literacia mediática nos vários Estados-Membros Europeus, conforme estabeleceu a Diretiva 2007/65/CE 11 (EAVI, 2010), de modo a conseguir explorar algumas tendências e padrões que, por sua vez, permitam a adoção de medidas que promovam o acesso, a análise e compreensão crítica e a capacidade de comunicação dos cidadãos. Os números indicam que é necessária mais investigação nesta área.

²¹ A “Agenda de Paris” foi publicada vinte e cinco anos após a Declaração de Grünwald, num encontro internacional realizado em Paris, que juntou especialistas, educadores, políticos e profissionais dos media de todas as regiões do mundo, com o objetivo de promover a implementação de medidas que promovam a Educação para os Media.

Capítulo 2. Principais estudos sobre avaliação de competências de literacia mediática

A avaliação dos níveis de literacia mediática é “ainda manifestamente insuficiente” (Lopes, 2013, p.100). Apesar do interesse pelo domínio da avaliação da literacia mediática, a investigação nesta área apresenta-se como um *calcanhar de Aquiles* (Lopes, 2013), sendo um desafio no que diz respeito à conceptualização, à definição dos critérios e à metodologia (Lopes, 2013; Livingstone & Wang, 2014).

Até ao momento, a abordagem metodológica mais comum tem por base referenciais “teórico-empíricos quantitativos-extensivos e tem visado em rigor mais práticas do que competências” (Lopes, 2013, p.100). De seguida, elencam-se os principais indicadores acerca das práticas mediáticas da população portuguesa e, por fim, os principais estudos sobre competências de literacia mediática.

1. Práticas de consumo mediático

No que diz respeito aos estudos sobre práticas mediáticas, são vários os relatórios que publicam indicadores acerca do consumo mediático das populações. A União Europeia despertou para esta matéria (Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira, 2011) e tem refletido sobre a literacia mediática dando ênfase sobretudo ao argumento da competitividade da sociedade do conhecimento, cujas políticas se refletem, por exemplo, na Estratégia de Lisboa (2000).

O relatório *Digital Agenda Scoreboard 2014 – Digital Inclusion and Skills* (Comissão Europeia, 2014) serve de primeiro exemplo. Na Europa, o número de utilizadores da internet continua a aumentar: pelo menos 72% das pessoas na UE utilizam a internet pelo menos uma vez por semana. Para os que não a utilizam, as três razões mais importantes para não ter acesso à internet são: “não é necessária” (49%); devido à falta de competências (37%) e por causa do equipamento (30%) e do acesso (26%) serem muito caros. Estes resultados mostram a tendência da expansão da internet, a cada ano que passa.

Segundo os resultados deste relatório, Portugal está na lista dos países europeus com uma maior percentagem de pessoas que nunca utilizaram a internet, embora os resultados destes países estejam a evoluir positivamente. Com efeito, o estudo “A internet em Portugal –

Sociedade em Rede 2014”, produzido pelo OberCom, revela que apesar de mais de metade dos portugueses (55,2%) terem indicado que utilizam a internet e do aumento do número de agregados familiares com acesso à internet, a percentagem dos que nunca utilizaram este meio é elevada (38,3%). Este relatório conclui ainda a maioria dos portugueses que acedem à internet navegam online diariamente (72,9%), no entanto, desta percentagem, apenas 38,5% acede à internet através do telemóvel, *smartphone* ou *tablet*. Adicionalmente, o estudo conclui que a idade e o nível de escolaridade são as variáveis que mais aprofundam as clivagens. Por fim, o ranking dos media imprescindíveis revela que a televisão ocupa o primeiro lugar, seguida do telemóvel e da internet.

Relativamente às competências digitais na Europa, verifica-se que 47% da população tem poucas competências e 23% não tem quaisquer competências digitais. Novamente, Portugal aparece na lista dos resultados mais negativos: está nos 11 países que têm mais de metade da população com insuficientes níveis de competências digitais. Dentro da população ativa, os resultados são igualmente negativos: 38% dos europeus tem competências digitais insuficientes e 14% não tem competências. Sem surpresa, Portugal é um dos doze países com piores resultados a este nível. Quanto ao consumo televisivo nacional, a partir dos resultados do estudo “A Televisão na Sociedade em Rede” (OberCom, 2010a), verifica-se que a esmagadora maioria dos inquiridos (99,0%) tem pelo menos uma televisão em casa. O acesso a este meio é importante para os inquiridos como fonte de informação e entretenimento e também uma boa forma de passar o tempo: pelo conteúdo que passa, pela companhia que faz ou até pela reunião familiar em torno do mesmo. Outro dado relevante indica que os três grupos de programação preferenciais são os conteúdos noticiosos e desportivos e os filmes. De facto, a televisão é vista como uma plataforma importante para estar a par das notícias nacionais e internacionais.

O cenário relativo à imprensa é menos positivo que o da televisão, apresentando em 2010 um ligeiro decréscimo (3,5%) em relação a 2008 (OberCom, 2010b). Todavia, segundo o estudo “A Imprensa na Sociedade em Rede”, o número de leitores *online* tem aumentado. Estes resultados permitem afirmar que os inquiridos estão a ler mais *online*, ou a servir-se da internet como um complemento à leitura em papel, o que leva à redução da leitura do jornal impresso. O género é um fator diferencial: o sexo masculino lê mais jornais. A idade também interfere nos resultados: os mais novos são os que mais leem no duplo formato papel e *online*. Por sua vez, o nível de escolaridade também influencia os dados, uma vez que os inquiridos com instrução primária incompleta tendem a registar uma tendência de diminuição da leitura.

No âmbito da relação entre os formatos *online* e papel, verifica-se que o motivo para a diminuição de leitura dos jornais impressos não tem necessariamente a ver com o facto dos jornais online serem gratuitos. Os dados indicam que a vantagem da leitura *online* está sobretudo relacionada com a informação em tempo real acessível e atualizada durante 24 horas por dia. No entanto, a maioria considera que as notícias dos jornais gratuitos não são suficientes para um nível de informação adequado. Finalmente, a confiança perante o trabalho da imprensa portuguesa apresenta resultados positivos.

A rádio está em fase de adaptação mediante as oportunidades e possibilidades de interseção com outros campos mediáticos, mas continua a afirmar-se como um meio importante em Portugal. São os mais escolarizados quem mais ouve rádio e quem o faz através de diferentes plataformas. Por fim, este meio continua a ser um foco emissor de confiança no que diz respeito à informação (OberCom, 2010c).

Comparando com os resultados recentes do estudo *Adults' Media Use and Attitudes Report 2014* (OFCOM, 2014), realizado no Reino Unido, verifica-se que os consumos mediáticos dos adultos de Portugal evoluem a um ritmo diferente dos adultos inquiridos pelo OFCOM. Em 2014, no Reino Unido, a televisão foi a atividade mediática que mais perdeu audiência, ao contrário dos videojogos que ganharam popularidade, impulsionada por grupos etários mais velhos e pelos telemóveis. O mesmo não se verificou em Portugal. Um dado interessante deste estudo é que o conteúdo criado pelos utilizadores (*User Generated Content*) é considerado uma fonte de informação, no entanto, os inquiridos indicaram preferir o papel de utilizador ao papel de contribuidor.

2. Avaliação de competências de literacia mediática

No que diz respeito aos estudos que se focam nas competências de literacia mediática, o cenário é de alguma escassez de estudos empíricos, especialmente quando se estabelece uma comparação com o volume de estudos e medições sobre práticas mediáticas, tanto a nível nacional como internacional. Apesar da escassez, existem alguns estudos importantes que têm contribuído para o conhecimento neste domínio, tal como se pode verificar a partir do levantamento dos principais estudos de avaliação de competências a nível internacional e nacional, apresentado na Tabela 8. De um modo geral, a publicação de estudos neste campo

concentra-se sobretudo nas últimas duas décadas e conta com um contributo maioritário de autores norte-americanos (ver tabela 7).

Ano	Estudo	Autores	País	Abordagem metodológica
1991	<i>Media Analysis: Performance in Media in Western Australian Government Schools</i>	Robyn Quin e Barrie McMahon	Austrália	Quantitativa-extensiva
1999	<i>Media literacy in support of critical thinking</i>	Mira Feuerstein	Israel	
2003	<i>Measuring the acquisition of media literacy skills</i>	Renee Hobbs e Richard Frost	EUA	
2005	<i>Media Literacy and Critical Thinking: Is There a Connection?</i>	Edward Arke	EUA	
2006/2009	<i>Association of various components of media literacy and adolescent smoking</i>	Brian Primack e Renee	EUA	
2008	<i>Beyond Cynicism. How Media Literacy Can Make Students More Engaged Citizens</i>	Paul Mihailidis	Áustria	Quantitativa-extensiva e qualitativa-intensiva
2008	Construção e validação de indicadores de literacia mediática	Silvia G. João e Isabel Menezes	Portugal	Quantitativa-extensiva
2009	<i>Quantifying media literacy: Development, reliability and validity of a new measure</i>	Edward Arke e Brian Primack	EUA	
2010	Teorias da Conspiração: Sedução e Resistência a partir da Literacia Mediática	Sandra Silva	Portugal	
2011	<i>Competencia Mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España</i>	Joan Ferrés i Prats Agustín García Matilla J. Ignacio Aguaded Gómez Josep Fernández Cavia Mònica Figueras Magda Blanes	Espanha	
2013	<i>Developing a news media literacy scale</i>	Ashley, Maksl e Craft	EUA	
2013	Literacia mediática e cidadania: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa	Paula Lopes	Portugal	
2014	<i>Towards adult information literacy assessment in Latvia: UNESCO Media and Information Literacy Competency matrix in practice</i>	Līga Krūmiņa	Letónia	
2014	<i>Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool</i>	Literat, Ioana	Califórnia	

Tabela 7 – Principais estudos empíricos de avaliação de competências de literacia mediática

Fonte: Adaptação e atualização do levantamento de estudos realizado por Paula Lopes (2013, pp.100-107).

A medição dos níveis de literacia mediática da população adulta tem sido parte integrante da agenda política da OCDE e da UNESCO. A necessidade desta medição tem origem no disposto no 33º artigo da Diretiva 2007/65/CE 11, que obrigou a um compromisso por parte dos Estados-Membros de promover e acompanhar a evolução da literacia mediática. De acordo com

esse artigo, de três em três anos, a Comissão tem de apresentar relatórios sobre o nível de literacia mediática em todos os Estados-Membros:

“ (...) até 19 de Dezembro de 2011 e, daí em diante, de três em três anos, a Comissão deve apresentar ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu um relatório sobre a aplicação da presente directiva e, se necessário, formular propostas destinadas à sua adaptação à evolução no domínio dos serviços de comunicação social audiovisual, em especial à luz dos progressos tecnológicos recentes, da competitividade do sector e dos níveis de Educação para os Media em todos os Estados-Membros”.

Dois anos mais tarde, em 2009, a Comissão Europeia recomendou aos Estados-Membros que “tenham em conta o estudo da Comissão actualmente em curso que visa definir critérios para avaliar os níveis de literacia mediática na Europa, promovam a investigação sistemática, através de estudos e projectos, dos diferentes aspectos e dimensões da literacia mediática no ambiente digital e acompanhem e meçam a evolução dos níveis de literacia mediática” (OCDE, 2009).

Esta Diretiva estabeleceu ainda o desafio de definir critérios de medição que sejam aplicados de modo a melhorar a Literacia mediática da população adulta (Livingstone, Papaioannou, Pérez & Wijnen, 2012).

Nesse ano, a EAVI coordenou o estudo *Assessing media literacy levels in Europe* (2009), encomendado pela Comissão Europeia. O objetivo do estudo foi “providenciar uma compreensão sobre como os níveis de literacia mediática devem ser medidos” (Celot, 2012, p.77). Nesse estudo, o conceito de literacia mediática foi dividido em duas dimensões de análise: competências individuais e fatores ambientais. A primeira é constituída por três componentes: “uso – uma competência técnica individual”; “competência de compreensão crítica – fluência na compreensão e interpretação” e “competência comunicativa – a capacidade de estabelecer relações através dos media” (Celot, 2012, p.78). A segunda dimensão era constituída por fatores contextuais: “educação para os media”; “política dos media”; “acessibilidade dos media”; “papéis da indústria mediática e da sociedade civil” (*ibidem*, p.79).

Sem surpresa, o *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (2009) mostra que os países desenvolvidos têm melhor performance de literacia mediática e que existe uma relação dos níveis de literacia mediática e a implementação de medidas políticas públicas nestes domínios (Lopes, 2013). Foi ainda demonstrada a correlação entre as competências individuais de literacia mediática e os fatores externos: por um lado, o contexto favorável potencia o desenvolvimento de competências de literacia mediática; por outro, mais competências de literacia mediática potenciam a implementação de mais políticas públicas (*idem*).

Dois anos mais tarde, o estudo *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe* (DTI, 2011) fez uma atualização do *Study on Assessment Criteria for Media Literacy*

Levels (EAVI, 2009). Um dos resultados mais importantes desse estudo foi a criação de uma ferramenta que mede os níveis de literacia mediática tendo em conta fatores como a idade, níveis de escolaridade, níveis de rendimento, de acesso e localizações geográficas. Para além disso, foi conduzido via online um questionário-piloto em sete Estados-Membros que alcançou 1000 pessoas por país (no total foram obtidas 7,051 respostas). Adicionalmente realizaram-se 252 entrevistas por telefone para contemplar os indivíduos sem acesso à internet, (DTI, 2011). Este questionário mediu três áreas da literacia mediática: “competências de acesso”, “compreensão crítica” e “competências comunicativas”. Na primeira área, a pontuação baseou-se em 7 questões relacionadas com o uso ativo e equilibrados dos media. Na segunda, em 26 perguntas sobre a confiança e a consciência sobre a informação que é apresentada nos diferentes tipos de media, consciência sobre a influência das mensagens mediáticas, uma autoavaliação dos níveis de literacia mediática e o conhecimento acerca da regulação dos media. E na terceira área, as quatro perguntas eram relacionadas com a criação de conteúdo. Uma conclusão relevante do estudo é que um questionário aplicado durante 20 minutos, por melhor construído que esteja, “pode apenas dar indicações para ações políticas futuras, e, por isso, outras abordagens também devem ser consideradas” (DTI, 2011, p.4).

Em Portugal, o estudo “Literacia Mediática e cidadania: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa” da autoria de Paula Lopes (2013) dá um dos primeiros e mais importantes passos em direção à avaliação de competências de literacia mediática a nível nacional. A operacionalização da investigação teve por base a aplicação de um inquérito por questionário e de uma prova de literacia mediática a uma amostra de 500 estudantes adultos. Os resultados revelaram um conjunto de fatores explicativos das competências de literacia mediática e das práticas de cidadania, resumidos na Ilustração 6. Em suma, esta ilustração indica que: os mais novos, mais escolarizados, que leem vários livros ao longo do ano, que veem a televisão para se enriquecerem culturalmente e que usam a internet como fonte de pesquisa e de informação, têm mais competências de literacia mediática. Segundo este estudo, as práticas de cidadania consideram o seguinte perfil: quanto maior for a idade, a escolaridade, a leitura de livros por ano, o uso da televisão como fonte de informação e o uso da internet como fonte de gestão de conteúdos, mais elevados são os níveis de práticas de cidadania.



Ilustração 6 - Síntese dos fatores explicativos de competências de literacia mediática e de práticas de cidadania
 Fonte: Lopes, 2013, p.274

Os resultados do estudo de Paula Lopes indicam que não há uma relação determinante entre as competências de literacia mediática e as práticas de cidadania: “os resultados revelam que as competências de literacia mediática são determinadas pela escolaridade e pela idade, e que essas competências não parecem ser determinantes para uma cidadania ativa e plena. A relação entre competências de literacia mediática e práticas de cidadania revelou-se pouco – ou mesmo nada – significativa” (Lopes, 2013, p.ii).

Este terreno sobre a avaliação dos níveis de literacia mediática revela carência de mais investigação empírica, tal como descrevem Livingstone, Couvering e Thumin (2005), após uma revisão da literatura. Para cada uma das dimensões da literacia mediática, as autoras estabeleceram algumas prioridades. Ao nível da dimensão do acesso, é prioritário investigar sobre: desigualdades e exclusões de segmentos da população; formas avançadas de usos de conteúdos e serviços das tecnologias digitais e sobre as capacidades que o público tem na gestão do seu ambiente mediático e comunicacional. No domínio da compreensão crítica é necessário haver mais investigação sobre o conteúdo *online*, publicidade e a capacidade de interpretação dos conteúdos mediáticos por parte do público. Por fim, relativamente à comunicação, que é a área que conta com menos investigação, “É necessária investigação sobre as várias experiências de criação de conteúdo e os respetivos benefícios sociais; e ainda sobre a relação entre a criatividade na criação de conteúdo e o maior entendimento acerca da produção mediática” (Livingstone, Couvering & Thumin, 2005, p.6).

Ainda no âmbito dos resultados desta revisão de literatura, as autoras identificaram as principais barreiras e os principais facilitadores da literacia mediática, representados na Tabela 8, segundo os vários estudos que serviram de base ao trabalho teórico referido.

Facilitadores	Barreiras
<i>Design</i> das tecnologias e dos conteúdos	Idade
Oportunidades de formação dos adultos	<i>Status</i> socioeconómico
Informação e sensibilização dos consumidores	Género
Valor apercebido dos bens e serviços mediáticos	Incapacidade
Autoeficácia (competências e confiança no uso das novas tecnologias)	Etnicidade
Redes sociais que dão apoio e mantêm o acesso	Fluência no inglês
Composição familiar (especialmente ter crianças a viver em casa)	
Trabalho que envolva o uso dos computadores e das novas tecnologias	
Intervenientes institucionais	

Tabela 8 – Facilitadores e barreiras da literacia mediática

Fonte: Livingstone, Couvering & Thumin (2005)

Concluindo, o campo de estudo sobre a literacia mediática dos adultos é ainda ambíguo. Em termos conceptuais persiste um debate aceso e falta consenso quanto à eficácia de considerar as competências de literacia mediática a nível individual ou social. Adicionalmente, ainda não é clara a forma como as expectativas sobre os interesses e sobre as capacidades dos consumidores limitam ou facilitam oportunidades de desenvolvimento dessas competências (Livingstone, Couvering & Thumin, 2005).

III Parte – A pesquisa empírica

“Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real (...) Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas (...) mas sim como um percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho.”

Quivy & Campenhoudt (1992/2008, p.15)

Capítulo 3. O método na investigação

1. Fundamentos metodológicos e objetivos do estudo

Nas Ciências Sociais (CS), a procura pela *elucidação do real* advém de um *percurso de espírito* e não de um somatório técnico. O conhecimento “não é um estado mas sim um processo (...) de adaptação activa e criadora do homem ao meio envolvente” (Silva & Pinto, 2005, p. 10). Investigar em CS implica: primeiro, contribuir para explicar e compreender fenómenos sociais; e segundo, dar conta de dois requisitos fundamentais: a *multiplicidade* e a *dependência contextual* (Coutinho, 2011). A *multiplicidade* reside na existência de diferentes abordagens metodológicas e a *dependência contextual* advém do facto (inquestionável) do investigador não poder dissociar-se do contexto sociocultural em que está inserido (*idem*).

A escolha dos métodos de recolha de dados na investigação das ciências sociais foi palco de um debate aceso, que dividia os investigadores quanto às escolhas metodológicas, particularmente entre a adoção de métodos quantitativos e de métodos qualitativos (Matthews & Ross, 2010; Coutinho, 2011). No entanto, a partir dos anos oitenta, esse confronto de perspectivas (entre o positivismo e o interpretativismo) enfrentou um processo de mudança: “o confronto virulento que pugnava pela imposição do modelo do paradigma único deu lugar a uma situação de maior tranquilidade em que se começa a aceitar a possibilidade de influência mútua” (Coutinho, 2011, p. 31). O debate qualitativo-quantitativo foi transcendido dando lugar à adoção de uma perspectiva de integração de metodologias.

Diferentes métodos permitem, portanto, obter uma figura holística do fenómeno estudado. Porém, acima de tudo, não é o debate epistemológico que deve determinar a opção

metodológica do investigador, mas sim o problema a analisar, e a forma de captar a essência desse fenómeno (Matthews & Ross, 2010; Coutinho, 2011).

Enquadrado nas ciências sociais, este trabalho de investigação pretende, em primeiro lugar, *explorar* a literacia mediática dos adultos e, em segundo lugar, *compreender* os resultados encontrados. Tendo como pergunta de partida *Quais são os níveis de literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho?* o objetivo central é estudar os níveis de literacia mediática de adultos, que estão inseridos no mercado de trabalho. Uma vez que a questão é abrangente, foi desdobrada num conjunto de objetivos subjacentes, abaixo descritos:

1. Compreender quais são as práticas mediáticas, as competências de literacia mediática e as práticas de cidadania que caracterizam o grupo de adultos em estudo;
2. Perceber de que forma o acesso aos media, a compreensão crítica dos mesmos e a produção mediática, enquanto dimensões da literacia mediática, se relacionam entre si;
3. Identificar perfis de literacia mediática.

Para o estudo intensivo da literacia mediática, a opção pela metodologia qualitativo-quantitativa tem sido reconhecida como uma estratégia metodológica eficaz (Livingstone, Couvering & Thumim, 2005; Lopes, 2013). Uma das conclusões a que têm chegado estudos empíricos nesta área é que uma metodologia isolada, como os questionários, não dá uma visão compreensiva da literacia mediática (Livingstone, Couvering & Thumim, 2005; Danish Technological Institute, 2011; Burger, 2012; Lopes, 2013). É necessário desenvolver ferramentas que permitam interpretar e justificar os resultados obtidos. Neste sentido, tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos da investigação, bem como as conclusões dos estudos na área, este estudo articula os métodos quantitativos e qualitativos através da aplicação de um questionário e da realização de grupos de foco.

A combinação destes dois métodos pode ser desenvolvida de diferentes maneiras. Os métodos qualitativos podem ser usados antes, em simultâneo ou após os métodos quantitativos, dependendo do tipo de informação que o investigador pretende obter (Matthews & Ross, 2010). No caso deste estudo, os grupos de foco foram realizados após a aplicação do questionário, com o objetivo de explorar os principais resultados obtidos através deste.

1.1. Entrevistas exploratórias

Neste estudo foram realizadas três entrevistas exploratórias com professores e investigadores de referência nesta área: Manuel Pinto, Patrícia Ávila e Luís Pereira. Os objetivos foram encontrar

itinerários possíveis para o trilho metodológico (e teórico) e desvendar novas pistas e ideias de trabalho (*ibidem*)²². Embora o percurso percorrido até às opções metodológicas tenha resultado das leituras, que são também a matriz do conhecimento do enquadramento teórico, estas entrevistas²³ complementam essa informação. Seguindo de perto a linha de pensamento de Quivy e Campenhoudt (2008, p.69), as entrevistas exploratórias foram uma forma de “descobrir os aspectos a ter em conta e [que] alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras”. Assim, tiveram sobretudo uma “função heurística” (*idem*).

À Professora Patrícia Ávila, da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa, foi pedida uma entrevista devido ao seu reconhecido currículo académico sobre a literacia dos adultos. Ao longo da entrevista, procurou-se explorar, sobretudo, as pontes entre a “literacia tradicional” e a “literacia mediática” e entender quais os métodos e abordagens de avaliação utilizados pelos estudos de literacia mais recomendados para avaliar os níveis de literacia mediática. No final, ficou a ideia de que o denominador comum entre os conceitos são as *competências*. No geral, a literacia é definida pelas capacidades de codificação e descodificação da informação que nos rodeia, competências estas que as tecnologias de informação e comunicação não dispensam. Por outro lado, ficou também a ideia de que avaliar a literacia não é meramente uma questão dicotómica de identificar se há ou não competências. Efetivamente essa avaliação deve considerar diferentes níveis de literacia mediática (que se diferenciam pelos diferentes graus de dificuldade) de forma a identificar as características de cada nível.

Para explorar diferentes abordagens aos termos literacia mediática e competências, foi realizada uma entrevista com Manuel Pinto, professor catedrático em Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho, e investigador na área da educação para os media. Sumariamente, esta entrevista reforçou a importância do significado que é atribuído aos conceitos, mais do que a terminologia. Ficou também a ideia de que ao avaliar competências de pessoas é necessário considerar o seu contexto e as suas experiências. Isto dificilmente é depreendido através dos resultados estatísticos de um questionário que apresenta respostas fechadas. Neste sentido, é crucial complementar as abordagens quantitativas com abordagens qualitativas. Com efeito, esta entrevista apresenta uma reflexão pertinente e relevante acerca das abordagens e perspetivas sobre a avaliação da literacia mediática.

²² Dado que se tratam de investigadores de referência, a nível nacional, nos estudos de literacia e literacia mediática, recomenda-se vivamente a leitura integral das entrevistas.

²³ Disponíveis na íntegra no apêndice 1.

Finalmente, a entrevista com Luís Pereira, que desenvolveu uma tese de doutoramento sobre do domínio da literacia digital, teve como objetivo de que forma as diferentes terminologias usadas neste campo de estudo se relacionam e se diferenciam. A ideia principal é que o essencial numa investigação é construir uma plataforma de entendimento quando se utilizam os termos. Esse entendimento é essencial e requer uma definição clara do conceito.

Em suma, estas entrevistas exploratórias contribuíram com pistas para as leituras e para a investigação empírica. Dada a sua natureza e os seus objetivos, as entrevistas exploratórias, embora partilhem e apontem para caminhos teóricos e empírico (já percorridos pelos investigadores) não são analisadas nem consideradas como opção metodológica, ao nível dos questionários e dos grupos de foco.

2. Métodos de recolha de dados

2.1. Questionário

O questionário é composto por um conjunto de questões que permitem ao investigador obter informação estandardizada e relativamente estruturada. Além disso, este instrumento permite recolher informação de um grupo grande de indivíduos. Trata-se de uma técnica antiga de recolha de dados, que tem sido aplicada desde o século XIX, tal como nos recordam os autores Bob Matthews e Liz Ross (2010, p.201):

Durante os séculos XIX e XX, dados factuais sobre as pessoas foram recolhidos não só pelos governos, mas também pelas organizações médicas, industriais e caritárias que tentavam conhecer melhor as condições sociais, particularmente as condições das pessoas das cidades industrializadas.

Hoje em dia, os questionários tornaram-se numa das formas mais comuns de recolher informação junto dos participantes (*idem*). Independentemente do campo de investigação, têm uma razão de ser comum: responder às questões de investigação através da formulação de um conjunto de questões.

No campo da literacia mediática, o desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação, que possa ser aplicada a nível individual, coloca uma série de desafios aos investigadores, que nem sempre são identificados nos enquadramentos teóricos das investigações. Esta é uma das conclusões retiradas do estudo *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe* (Danish Technical Institute, 2011). Relativamente à medição de competências, não há ferramentas de medição fáceis, nem intemporais:

(...) as competências de compreensão crítica compreendem um conjunto de padrões de comportamento que, para além de serem recentes e de evoluírem rapidamente conforme a paisagem mediática, são também altamente complexos e predominantemente internos e, por isso, difíceis de avaliar. Certamente, o mais difícil é desenvolver técnicas de medição fáceis de usar (*easy-to-use*) para avaliar a compreensão crítica perante os diferentes tipos de media, por parte dos indivíduos. Isso requer que os indivíduos avaliem, comparem e contrastem a informação e os textos mediáticos tendo em conta os seus conteúdos, formas, aspetos estéticos, géneros, os seus autores respetivos, os seus potenciais efeitos (oportunidades e riscos) nos indivíduos e nas suas necessidades (DTI, 2011, p.30).

Em síntese, a avaliação da literacia mediática é um desafio e também uma questão controversa: “a construção de instrumentos metodológicos originais de avaliação direta de competências deste tipo é ainda embrionária, limitada, embora em crescimento” (Lopes, 2013, p.156). Nesta secção, é feito um enquadramento teórico acerca da elaboração deste instrumento.

2.1.1. Construção da amostra

O universo da população do estudo é composto por 1913²⁴ indivíduos. A maioria é do sexo feminino (56%), e tem entre 36 a 45 anos (42,3%), num intervalo de idades que vai dos 18 aos 65 anos. Em termos de escolaridade, os níveis predominantes são o terceiro ciclo, o secundário e o ensino superior, numa população que cobre os vários níveis de escolaridade: desde o primeiro ciclo ao doutoramento.

Para assegurar o máximo de representatividade da amostra, os inquéritos foram aplicados a aproximadamente 10% da população, mais concretamente a 201²⁵ pessoas. Devido às características dos horários laborais por turnos (rotativos, diurnos e noturnos), este estudo optou por uma amostragem por conveniência. No caso dos colaboradores das áreas administrativas, foi pedido a algumas chefias, de diferentes departamentos (Compras, Informática, Recursos Humanos, Engenharias, Logística, Comunicação, Desenvolvimento, entre outros) para que fizessem circular o *email* com o link para o questionário *online*. Para os colaboradores das áreas produtivas, que não têm acesso a computador no seu posto de trabalho, a solução permitida pela empresa (para evitar distúrbios na produção) foi a aplicação do inquérito, em papel, no início das sessões obrigatórias de formação²⁶.

Por fim, a construção da amostragem para os inquéritos teve em conta a divisão estatística por áreas de trabalho. Três quartos da população da empresa trabalham nas áreas produtivas, pelo

²⁴ Dados referentes a maio de 2014 (Fonte: www.bosch.pt)

²⁵ O número total de questionários recolhidos era de 216, no entanto, apenas 201 inquéritos foram validados. O motivo pelo qual os restantes 15 inquéritos foram eliminados deve-se à ausência de resposta a mais de metade do inquérito.

²⁶ A empresa cumpre com um plano de formações, desenhado mediante as funções dos colaboradores, que é organizado e assegurado pelo departamento dos Recursos Humanos.

que a amostra foi construída de modo a manter essa mesma proporção. Assim, 142 pessoas trabalham nessa área. Embora a amostra não possa ser considerada representativa da população (a seleção dos participantes não foi aleatória), a dimensão e o desenho desta asseguraram a qualidade da mesma para responder aos objetivos da investigação.

2.1.2. Apresentação e formato

O questionário foi desenvolvido em dois formatos – digital e impresso – de modo a cobrir as diferentes realidades das áreas administrativas e das áreas produtivas da população-alvo. O preenchimento em papel foi determinado pelo facto de os colaboradores das áreas produtivas não terem acesso ao computador. O formato digital, por sua vez, foi criado não só por ser uma forma mais rápida e eficaz de atingir um maior número de pessoas que trabalham nos escritórios, mas também porque exigia, desde logo, um conjunto de competências digitais (enquadradas na própria literacia mediática, nomeadamente na dimensão do acesso): primeiro, pressupunha o uso do *email*, e segundo, obrigava à navegação pelo questionário *online*.

A estrutura dos questionários é igual, no entanto, houve uma adaptação à natureza do formato. No caso do papel, a apresentação do mesmo teve em conta aspetos formais, de acordo com as indicações de Judith Bell (2002, p.107). Relativamente ao formato digital, o *documento* foi preparado através do Qualtrics²⁷ – um *software* para questionários online. No segundo caso, o cuidado com a aparência foi uma prioridade, assim como foi dada importância especial à criação de uma interação fácil com os conteúdos através das escolhas cromáticas e dos menus que o *software* disponibilizava.

2.1.3. Questionário-piloto

A aplicação deste instrumento de recolha de informação em dois formatos diferentes (papel e digital) foi precedida pela realização de um pré-teste (questionário-piloto). O questionário foi testado com o objetivo de permitir saber quanto tempo demorariam os participantes a realizá-lo e para descobrir os problemas apresentados pelo instrumento. Numa fase mais embrionária do questionário, o pré-teste foi realizado com pessoas conhecidas (familiares e amigos), por uma questão de acessibilidade e disponibilidade. Mais tarde, depois de melhorar alguns exercícios, foi possível realizar o pré-teste com três colaboradores das áreas administrativas e uma

²⁷ Ferramenta disponível em www.qualtrics.com

colaboradora das áreas produtivas. Não foi possível aplicar o pré-teste a mais pessoas da área produtiva pela indisponibilidade de tempo. A participante foi dispensada pela chefia de linha a título excepcional. Embora, idealmente, o número do grupo de indivíduos para a realização do pré-teste devesse ser maior, com este questionário-piloto já foi possível identificar e corrigir ambiguidades nas questões e nas instruções, bem como testar a duração da realização do mesmo que rondou variou entre os quinze e os vinte minutos.

2.1.4. Aplicação dos questionários

A forma de distribuição deste instrumento de recolha foi feita através de duas vias distintas: por correio eletrónico interno (para o formato digital) e através das sessões de formações internas (para o formato em papel).

Relativamente ao questionário *online*, realizado por 59 colaboradores das áreas administrativas, não houve qualquer controlo do ambiente em que o inquérito foi preenchido, dado que o inquérito foi enviado via *e-mail*. Inicialmente havia um maior número de respostas, no entanto, através da funcionalidade “Responses in progress”, o *software* permitia identificar o progresso das respostas e identificar os questionários incompletos²⁸. Para manter a proporção de respostas dos colaboradores administrativos face ao número de respostas dos colaboradores das áreas produtivas, o questionário *online* foi fechado assim que foram submetidos cerca de cinquenta inquéritos completos. Esta recolha de dados teve início no dia 22 de maio, tendo sido necessários oito dias úteis para recolher 59 respostas.

No caso do questionário em formato em papel, para conseguir obter 142 respostas de colaboradores das áreas produtivas, tomou-se como ponto de partida o plano de formações interno da empresa, que foi disponibilizado pelo Departamento de Recursos Humanos. Cada sessão contou com sete a dez elementos, aproximadamente. Isto significa que os inquéritos foram distribuídos em mais de quinze sessões. Numa fase inicial, a distribuição dos questionários foi feita pessoalmente pela autora do estudo, que após uma introdução ao âmbito do inquérito, aguardava na sala pelo preenchimento dos inquéritos. Posteriormente, para agilizar e por uma questão de disponibilidade no âmbito do estágio, foi pedido aos formadores que introduzissem e explicassem o âmbito do estudo e, depois, aguardassem pelo preenchimento do mesmo, assegurando assim o ambiente favorável à concentração.

²⁸ O *software Qualtrics* protege o anonimato das respostas ao questionário. Cada resposta é associada a um ID (uma sigla que significa identidade, em inglês), gerado automaticamente. Exemplo de um ID de resposta: “R_davjAnC09h56F5r”

2.1.5. Processo de elaboração do questionário

O desenvolvimento de um questionário que abranja a complexidade da literacia mediática é um desafio quando se consideram as competências a nível individual (DTI, 2011). Por um lado, deve ser relativamente breve, para evitar o cansaço dos inquiridos, e deve adotar uma linguagem simples e facilmente compreensível, que permita que as pessoas que não entendem o tema em causa, respondam às questões. Por outro lado, o questionário tem igualmente de cobrir o número máximo de indicadores, dentro das várias dimensões do conceito, para que haja um levantamento adequado da informação para análise, o que também implica que a linguagem seja suficientemente sofisticada, para que se possam identificar as complexidades do conceito. São diferentes requisitos que entram em contradição e que fazem com que, inevitavelmente, uns aspetos do conceito tenham um maior peso em relação a outros (DTI, 2011, p.41).

O questionário foi desenvolvido com base num levantamento de questões relevantes publicadas em vários estudos empíricos “Avaliação dos Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano – Relatório Final” da autoria de Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura (no prelo); “Literacia mediática e cidadania Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa” (Lopes, 2013); “Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe” (DTI, 2011); “Competencia Mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España” (Ferrés *et al.*, 2011) e, por fim, “Construção e validação de indicadores de literacia mediática” (João & Menezes, 2008). As questões dos vários modelos empíricos foram selecionadas e adaptadas à luz do modelo de análise deste estudo. Para além desta adaptação, foram desenvolvidas questões adicionais, desenhadas tendo em conta a população-alvo. A criação e contextualização destes exercícios era crucial, primeiro, por serem adultos, logo os conteúdos teriam de ser adaptados, segundo, porque os exercícios teriam necessariamente de considerar a língua portuguesa, e, em terceiro lugar, pela necessidade de considerar a realidade dos media nacionais.

Seguindo a recomendação dos autores do estudo “Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe” (DTI, 2011), foram selecionados conteúdos de diferentes tipos de *textos* mediáticos, nomeadamente de jornais e publicidade, em formato visual e textual, de modo a que a partir desses conteúdos mediáticos, se desenvolvessem questões de avaliação de aspetos básicos, ou mais complexos, do conteúdo e do respetivo contexto. O foco principal foi elaborar questões que permitissem medir a compreensão e análise crítica.

Deste modo, o questionário é constituído por um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica e divide-se em três blocos temáticos, que correspondem às três dimensões do modelo de análise (apresentado no final deste capítulo): acesso; análise e compreensão crítica e comunicação. A medição da literacia mediática, por sua vez, divide-se em questões de avaliação direta e indireta. As questões de avaliação direta são compostas por exercícios que visam a resolução de problemas e que exigem o processamento de informação proveniente de diferentes *media*, em diferentes formatos e servindo diferentes objetivos (Levy, 2010 p. 12) referido por Paula Lopes (2013, p. 157). As questões de avaliação indireta são compostas por exercícios que caracterizam práticas, hábitos, consumos mediáticos e conhecimentos.

Neste estudo, ambos os tipos de avaliação (direta e indireta) estão integrados na estrutura do questionário, sem haver uma separação formal entre as perguntas do questionário e os exercícios de avaliação.

A primeira versão do questionário foi revista em conjunto com a orientadora do estudo e a orientadora do estágio (cujo conhecimento sobre o público-alvo era essencial). Desde o princípio, uma das principais preocupações foi abranger as três dimensões da literacia mediática. A versão de rascunho do instrumento foi também revista pela investigadora Paula Lopes, autora do estudo “Literacia mediática e cidadania Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa” (Lopes, 2013), que contribuiu com comentários e críticas relevantes, de quem já lavrou terreno no campo da avaliação de literacia mediática. Por exemplo, mostrando a relevância de fazer corresponder as perguntas dos diferentes blocos temáticos, de modo a poder relacionar os respetivos resultados no final.

Sumariamente, a versão final do questionário contempla vinte questões, no total, que cobrem a caracterização sociodemográfica, as três dimensões da literacia mediática e ainda um conjunto de questões associadas ao tópico de práticas de cidadania. O questionário está disponível na íntegra no Apêndice 2.

2.1.6. Avaliação de competências de literacia mediática

Como já foi referido anteriormente, a avaliação da literacia mediática representa um enorme desafio para os investigadores. De acordo com Livingstone, Papaioannou, Tornero e Wijnen (2012, p.4), apesar do entusiasmo em torno deste campo existir, há ainda pouco consenso:

“apesar dos apelos entusiásticos para a existência de novos programas de literacia digital, e curiosamente, da recente incorporação de requisitos de literacia mediática dentro da regulamentação nacional e internacional, existe pouco consenso sobre a literacia mediática e

como medi-la, conseqüentemente, existe pouca evidência de que os esforços para a promover são efetivos.”

Um ponto de partida para avaliar competências de literacia mediática é adotar a metodologia já consolidada pelos estudos empíricos neste domínio. Neste sentido, em primeiro lugar, é importante perceber que um questionário não permite, por si só, discriminar as competências dos indivíduos. Uma das soluções para este desafio, que tem sido utilizada até à data, é a definição de diferentes graus de dificuldade para os diferentes exercícios (Ávila, 2006; DTI, 2011; Lopes, 2013). Assim, “a interpretação do significado de cada um dos restantes níveis de literacia remete directamente para a interpretação do grau de dificuldade das tarefas nele incluídas” (Ávila, 2006, p.192). Embora esta lógica se refira à literacia, em termos latos, pode igualmente ser aplicada à literacia mediática (Lopes, 2013).

Por sua vez, os níveis de dificuldade, neste estudo, são determinados segundo o modelo teórico apresentado por Paula Lopes (2013) no seu estudo. Deste modo, foi feita uma adaptação desse modelo no que diz respeito ao tipo de associação entre as variáveis de estrutura e as variáveis do processo.

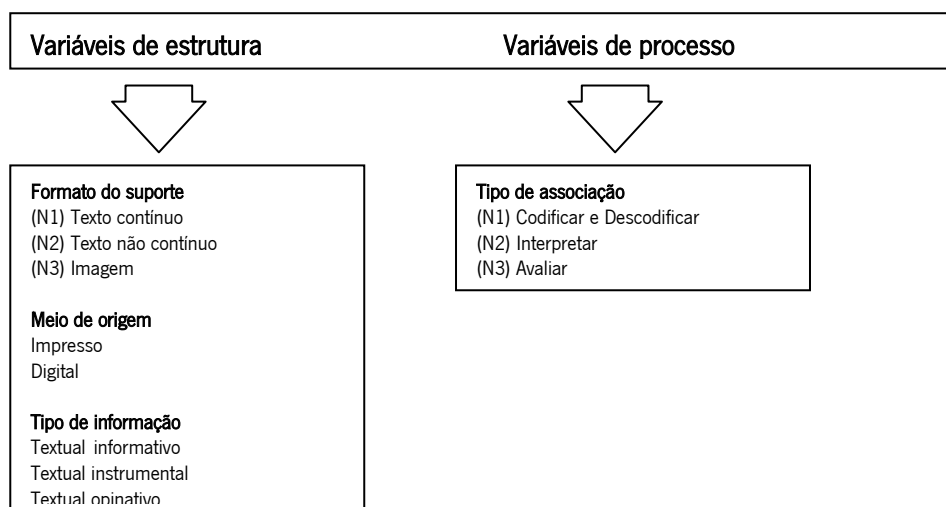


Ilustração 7 - Cruzamento das variáveis de estrutura e das variáveis de processo
Fonte: Paula Lopes (2013, p.176)

O cruzamento entre variáveis de estrutura (*dificuldade teórica*), que dizem respeito ao formato do suporte, à fonte e ao tipo de informação, com as variáveis de processo (*dificuldade empírica*) que têm a ver com o tipo de associação, define o grau de complexidade das operações.

Segundo este modelo, quanto mais complexos são os suportes e as operações, maior é o nível de dificuldade de um determinado exercício²⁹. Assim, o questionário considerou diferentes níveis de dificuldade nos exercícios que avaliam as competências de análise e compreensão crítica (Tabela 9). Os termos “texto contínuo” e “texto não contínuo” são entendidos segundo a classificação de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal citados por Paula Lopes (2013, p. 171):

“O texto contínuo é o texto em prosa convencional: um conjunto de palavras que formam frases que formam parágrafos. São exemplos de textos contínuos os artigos de jornais e revistas, os manuais, as brochuras ou os emails. No texto não-contínuo, a informação encontra-se frequentemente organizada segundo uma lógica gráfica ou tipográfica, permitindo ao leitor diferentes estratégias de apropriação da informação: é o caso das tabelas, dos gráficos, das infografias ou dos formulários. Kirsch, Jungeblut e Mosenthal batizam o texto não-contínuo como «documento»”.

	Texto não contínuo ³⁰	Texto contínuo	Imagem
Nível básico Nível 1	Q.12		
Nível intermédio Nível 2			Q.13
Nível avançado Nível 3		Q.14	Q.15

Tabela 9 – Nível de dificuldade das questões pelo cruzamento de variáveis de suporte e níveis de dificuldade

A classificação das respostas em diferentes níveis de literacia mediática teve como base a atribuição de uma pontuação concreta, baseada em níveis de dificuldade, explicada em detalhe no próximo capítulo.

2.1.7. Questões inválidas

Após a implementação do instrumento, verificou-se que duas questões do questionário-teste levantaram alguns problemas e, por esse motivo, tiveram de ser desconsideradas da análise dos resultados (ver Tabela 10).

Logo no primeiro bloco temático, na sétima e na oitava pergunta (alíneas b), a pergunta sobre o contexto do uso foi mal interpretada. Vários inquiridos assinalaram o contexto mesmo quando não usavam o questionário, o que significa que alguns dos participantes entenderam o contexto como sendo um motivo e não como sendo o âmbito do uso de um determinado meio de comunicação. Deste modo, os resultados tornaram-se incongruentes e, por esse motivo, não foram analisados.

²⁹ A autora do estudo refere-se ao termo tarefas

A décima sexta questão, enquadrada na dimensão da comunicação, também levantou uma série de problemas devido ao elevado número de respostas em branco. Metade dos inquiridos não respondeu. Trata-se da décima sexta questão, enquadrada na dimensão da comunicação. Este exercício de avaliação direta pedia aos inquiridos que escrevessem um breve texto (com base no excerto publicado no exercício) e que o adaptassem ao formato da natureza do meio de comunicação escolhido por eles. Por se tratar de uma questão de produção de conteúdo, necessariamente, levaria mais tempo a ser realizada, o que poderá ser um motivo para o elevado número de respostas em branco. Outro aspeto a considerar ainda relativamente a esta questão é que vários inquiridos não responderam propositadamente. Esta conclusão é possível retirar a partir dos resultados dos inquéritos *online* onde apareciam caracteres ilógicos, como reticências ou letras repetidas, tais como “7yyyyh”, “x” ou “...”. Nesta plataforma, o inquirido só poderia avançar para a seguinte questão se tivesse algum conteúdo no exercício. Assim, metade dos inquiridos poderá não ter respondido a esta questão apenas por falta de conhecimento, mas também por falta de tempo ou por falta de predisposição.

Deste modo, esta questão não contou para a classificação dos níveis de literacia mediática, uma vez que os motivos da ausência de respostas e o conteúdo das próprias respostas não envolviam apenas uma questão de competências. Porém, devido à sua importância a análise foi realizada, não só porque foi a única pergunta de avaliação direta de competências de produção, mas também porque, apesar de tudo, metade dos inquiridos responderam. Todavia, essa análise não foi feita ao nível das perguntas de avaliação direta. Isto significa que a décima sexta questão não contou para a cotação e para a respetiva distribuição das respostas por níveis de literacia mediática. As respostas foram cruzadas e analisadas tendo em conta os níveis de literacia mediática em que se inseriam.

Dimensões de análise	Questões (nº)
Dados sociodemográficos	1, 2, 3, 4, 5, 6
Acesso	7.a; 7.b ; 8.a; 8.b ; 9; 10; 11
Compreensão e análise	12; 13; 14; 15;
Comunicação	16; 17; 18; 19; 20

Tabela 10 - Identificação de questões problemáticas

Em suma, embora tenha sido necessário desconsiderar duas questões e alterar o modo de análise de uma questão, o número total de perguntas analisadas no inquérito manteve-se em vinte, uma vez que as duas questões eliminadas eram apenas alíneas da pergunta.

2.2. Grupos de Foco

Para assegurar a análise das três dimensões da literacia mediática nos grupos de foco, foi desenvolvido um guião³¹, adaptado aos ritmos dialógicos de cada sessão (consultar Apêndice 4). Os três grupos decorreram dentro das instalações da empresa em diferentes salas (de reunião ou de formação), mediante a disponibilidade das mesmas. A seleção dos participantes teve em conta o departamento a que pertenciam para assegurar uma maior representatividade das diferentes áreas de trabalho.

Os grupos foram divididos por duas áreas: área administrativa e a área produtiva. Deste modo foram constituídos três grupos: dois grupos contaram com pessoas que trabalham nos escritórios; o outro grupo foi constituído por colaboradores da produção (ver Apêndice 5). O objetivo foi criar um ambiente que promovesse a espontaneidade do diálogo. À partida, seria expectável que as pessoas que trabalham dentro da mesma realidade se identificassem mais umas com as outras. Este parâmetro, segundo Krueger, Casey, Donner, Kirsch e Maack (2001) é um fator essencial para o sucesso do grupo de foco, uma vez que, ao criar um maior nível de conforto e identificação vai facilitar o entrosamento de opiniões e ideias.

Uma vez que os grupos de foco tinham o propósito de dar algumas pistas sobre as respostas obtidas nos inquéritos, procurou-se que todos os participantes tivessem preenchido, anteriormente, o questionário. No entanto, no caso dos colaboradores da área da produção, esse critério não foi exequível. De facto, não foi possível escolher os mesmos que tinham preenchido o inquérito, porque as pessoas não tinham facilidade em se ausentarem do seu posto de trabalho. Apesar de as pessoas não terem preenchido o inquérito, o guião procurou explorar, acima de tudo, as experiências dos colaboradores relativamente às suas práticas mediáticas e levá-los a refletir sobre as mesmas. Para isso, não era necessário nenhum conhecimento prévio, mas sim o testemunho pessoal. Deste modo, o não cumprimento do critério do preenchimento prévio do inquérito não se revelou problemático.

O guião foi um suporte para cobrir todos estes temas, mas não foi seguido de forma rígida. Deste modo, quando os próprios participantes iam espontaneamente respondendo a questões do guião, as perguntas não eram mencionadas. Mediante os tópicos foram também surgindo outras questões. É o caso da pergunta sobre as soluções para ajudar os adultos a lidarem melhor com os media e os conteúdos mediáticos.

³¹ O guião encontra-se disponível no Apêndice 4. Tal como foi referido, o guião serviu apenas de linha condutora para os níveis de observação, pelo que os tópicos foram caindo ou sendo acrescentados mediante a necessidade de uma maior ou menor moderação. Não foi feita qualquer gravação vídeo para manter o anonimato dos participantes, no entanto, todas as sessões foram gravadas em áudio.

Relativamente às características dos participantes foram registados dois dados sobre cada um: a data de nascimento e o sexo. Não foram pedidos mais dados sociodemográficos, em primeiro lugar, para garantir aos participantes o anonimato e também para evitar qualquer constrangimento ou desconfiança, uma vez que se tratavam de colegas de trabalho.

Assim, no total, os três grupos de foco envolveram 19 colaboradores, com 8 mulheres e 11 homens (ver Apêndice 5). A média de idades dos participantes nos grupos de foco rondou os 39 anos, onde o mais novo tinha 22 e o mais velho tinha 50 anos.

Depois de se pedir o consentimento dos participantes para gravar a sessão em áudio, passou-se a explicar o propósito e o funcionamento do grupo de foco, para daí em diante o diálogo ganhar ritmo em torno das perguntas do guião.

Neste estudo, a opção pelos grupos de foco visou aprofundar os resultados obtidos através do questionário, articulando a metodologia quantitativa com a metodologia qualitativa. Com efeito, no estudo da literacia mediática, as metodologias quantitativas revelam muito sobre “o quê”, mas é fundamental a adoção de metodologias qualitativas para se investigar o “porquê”, tal como afirma Paula Lopes (2013, p.291):

“Ao se investigar a literacia mediática através de metodologias qualitativas-intensivas está-se a “inquirir de perto os indivíduos (...) e a tentar apreender o que são aqueles indivíduos socialmente” (Lahire, 1992: 71). O processo passa por acompanhar a história de indivíduos particulares, o porquê das suas ações. Um trabalho de campo articulado com técnicas de recolha (e análise) de informação como a entrevista individual ou a entrevista coletiva (*focus group*) parece ser uma estratégia metodológica eficaz para o estudo intensivo da literacia mediática”.

O grupo de foco é uma técnica de recolha de dados de natureza qualitativa, que consiste em “um encontro que ocorre uma vez entre quatro a oito indivíduos que são reunidos para discutir em conjunto um tópico particular escolhido pelo investigador” (Bedford & Burgess, 2001, p.1).

As raízes históricas do grupo de foco, que nos remetem para o investigador Robert King Merton (1941), situam-se nos anos 40 do século XX, mas a sua época de afirmação mais profunda aconteceu mais tarde, nos últimos anos da década de 70. Nessa altura, esta técnica começou a ser utilizada como uma das principais ferramentas para os estudos de mercado que procuravam um melhor entendimento sobre atitudes e comportamentos do consumidor. Atualmente, os grupos de foco têm sido aplicados para discutir questões mais amplas, em termos dos interesses públicos e sociais, e são utilizados como forma de investigar a complexidade crescente dos contextos sociais (Kryzanowsky, 2008, p.163).

De acordo com as publicações académicas mais recentes, o grupo de foco tem sido considerado um método-chave para a pesquisa qualitativa nas ciências sociais (*ibidem*, p.162). Através desta técnica, que envolve discussão em grupo, é possível conhecer melhor “as formas em que as

peças constroem assuntos sociais e ambientais; partilham conhecimento, experiências e preconceitos; e como debatem os diferentes pontos de vista” (*ibidem*, p.2). A interação dialógica do grupo de foco cria um ambiente onde facilmente as conversas fluem e florescem, oferecendo ao investigador “acesso a compreensões múltiplas e transpessoais que caracterizam o comportamento social” (*ibidem*). Com efeito, a natureza deste método permite uma visão geral das dimensões socioculturais e político-económicas no âmbito de um estudo. Para atingir os objetivos do grupo de foco o papel do moderador é determinante, não só porque é o responsável pela introdução dos tópicos-chave para a discussão, mas também porque tem a função de gerir a «dinâmica comunicativa», considerada o núcleo do grupo de foco (Kryzanowsky, 2008).

Uma das mais importantes vantagens da pesquisa qualitativa é o aprofundamento das questões que o investigador e os participantes podem alcançar ao longo do processo, permitindo chegar a ideias e conhecimentos inesperados, o que é menos comum surgir nos resultados de técnicas como os questionários ou as entrevistas (Holbrook and Jackson, 1996; Stewart and Shamdasani, 1990) citados por Bedford e Burgess (2001, p.3). A riqueza do grupo de foco está na oportunidade de explorar informações que o investigador pode nunca ter considerado anteriormente e que, se apenas recorrer à metodologia quantitativa, dificilmente descobrirá. Se o objeto de estudo são as pessoas, então, é fundamental ouvi-las nas suas histórias e experiências e perceber o seu contexto social, isto se queremos ir além de informação que revela os traços gerais de tendências sociais.

Um conjunto de características da técnica do grupo de foco que deve ser considerado foi resumido por Richard Krueger *et al* (2001), um autor de referência no que diz respeito à realização dos grupos de foco. Em primeiro lugar, os autores referem-se à questão da confiança na informação. Neste âmbito, esta técnica situa-se a um nível médio, dependendo da profundidade das entrevistas. Cada grupo deve ter entre seis a oito elementos e por cada unidade de análise deve-se repetir entre três a quatro vezes o mesmo processo pelo que, no final, o investigador contará com um número de participantes mais elevado (entre os 18 e os 32). De seguida, um dos pontos-chave é a possibilidade que o grupo de foco abre à compreensão de como é que as pessoas pensam ou se sentem relativamente ao tópico levantado, o que não significa que no final os resultados devam reunir consenso ou serem estatisticamente válidos, pelo contrário (Krueger *et al.*, 2001).

Para a análise da informação obtida através dos grupos de foco, este estudo segue a estrutura proposta por Krueger *et al.* (2001) que distingue oito aspetos a considerar aquando da análise das respostas dos participantes, resumidos na Tabela 11.

Aspetos-chave	Descrição
Palavras	É necessário estar particularmente atento ao seu peso, à sua magnitude e também ao seu poder descritivo.
Contexto das respostas	Qual foi o estímulo? Qual foi a pergunta que determinou as respostas? Estas são algumas das perguntas para refletir quando se “avalia” a informação recolhida, dentro do contexto que lhe deu origem.
Consistência interna do grupo	As posições podem alterar-se como resultado da interação e do diálogo.
Frequência	Trata-se da medida que nos indica quantas vezes um determinado comentário foi feito, no entanto, este aspeto isolado pode induzir em erro se, por exemplo, se contabilizar a frequência com que a mesma pessoa repete a mesma ideia.
Extensividade	Como forma de identificar quantas pessoas falam acerca de um determinado tópico, permitindo assim extrair qual é o grau de concordância entre os participantes sobre cada tópico.
Intensidade	A forma como as ideias são expostas aos participantes é um indicador da envolvimento com um determinado tópico.
Especificidade	Partilha de experiências específicas por parte dos participantes.
Principais ideias	O investigador deve conseguir extrair as principais ideias dentro dos vários tópicos.

Tabela 11 - Identificação dos aspetos-chave para a análise dos grupos de foco.

Fonte: Krueger *et al.*, (2001)

3. Modelo de análise

A construção do modelo de análise é fundamental para a sistematização do conhecimento que resulta do trabalho empírico de recolha de dados. Deste modo, “a conceptualização é mais do que uma simples definição ou convenção terminológica” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.121). É uma “construção-seleção” que serve para exprimir o essencial dessa realidade, segundo o ponto de vista do investigador.

O modelo de análise deste estudo é uma adaptação do modelo de análise do estudo do DTI (2011) e do estudo de Paula Lopes (2013), tendo por base a definição europeia de literacia mediática, que a define como a “capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão Europeia, 2007).

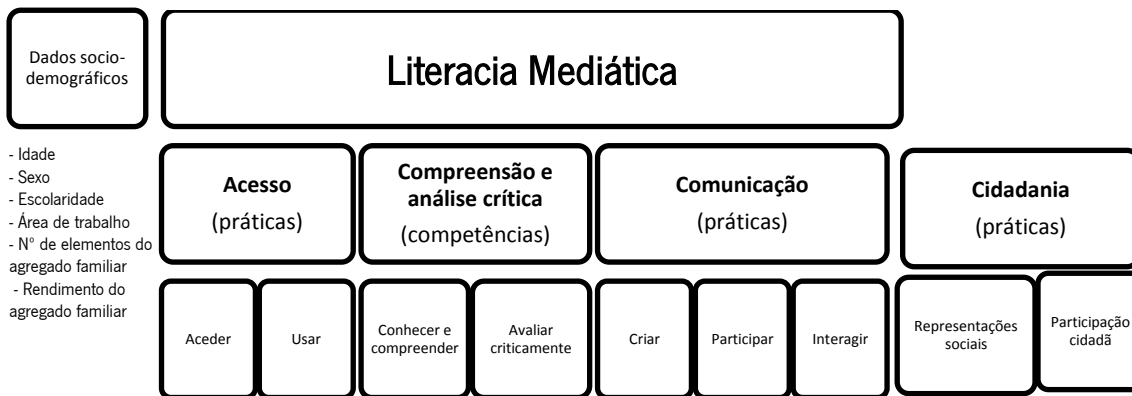


Figura 1 - Modelo de análise.

Adaptação do modelo de análise do estudo *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe* (DTI, 2011, p.6).

Para além das competências e práticas individuais, o estudo do DTI (2011) considera também o contexto nacional e pessoal. Contudo, de acordo com os objetivos deste trabalho são apenas consideradas variáveis do contexto pessoal: idade, sexo, escolaridade, área de trabalho, número de elementos do agregado familiar e o rendimento do agregado familiar. São ainda consideradas práticas de cidadania, uma vez que um maior nível de literacia mediática é encarado como uma forma de potenciar um exercício ativo da cidadania, tal como explica Paula Lopes (2013, p.137):

“a educação para os media é parte integrante da educação para a cidadania, com um importante papel no exercício da cidadania ativa. Assim, a educação mediática dos cidadãos é encarada como potenciadora da participação e das escolhas conscientes”.

Assim, no modelo de análise deste estudo estão contempladas as práticas de cidadania de modo a compreender se a literacia mediática poderá ou não ser um fator explicativo para um melhor exercício de cidadania ativa. Tendo por base este espartilho teórico, foi construído o seguinte modelo de análise apresentado na Figura 1.

De seguida, foram construídos os respetivos indicadores que são a unidade de medida das dimensões, segundo Quivy e Campenhoudt (2008). A operacionalização das vinte questões do inquérito está disponível na íntegra, no Apêndice 6. Os indicadores foram selecionados em conformidade com os objetivos desta investigação e a sua construção teve como referência os indicadores usados em dois estudos: *Avaliação dos níveis de literacia mediática: um estudo exploratório com jovens do 12º ano*, coordenado por Sara Pereira (2014); e *Literacia Mediática e Cidadania – Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa* (2013), da autoria de Paula Lopes.

Por fim, importa salientar que este modelo de análise serviu de referência à construção dos instrumentos de recolha de dados: o questionário e os grupos de foco.

IV Parte – Análise e discussão dos resultados

Capítulo 4. A literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho

1. Descrição dos resultados gerais do questionário

O questionário divide-se em três blocos principais (sem contar com a caracterização sociodemográfica), que correspondem às dimensões do modelo de análise deste estudo, nomeadamente o acesso, a compreensão e análise crítica e a comunicação. Neste sentido, é brevemente descrita a panorâmica dos resultados obtidos³² nas várias perguntas de cada um dos blocos temáticos.

1.1. Caracterização da amostra

A maioria dos inquiridos exerce a sua atividade profissional nas áreas produtivas (67%). Os restantes inquiridos trabalham na área administrativa (30%) e apenas uma minoria trabalha para empresas externas (3%). Na amostra, há mais mulheres (63%) do que homens (37%), tal como acontece com a distribuição por género do universo estatístico. A faixa etária da amostra é ampla, incluindo indivíduos desde os 20 aos 57 anos, sendo a idade média de 40,2. Importa referir que 33 inquiridos (17,4%) não indicaram a idade.

Os níveis de escolaridade dos indivíduos são igualmente abrangentes. Do ensino primário ao ensino superior, praticamente todos os níveis se encontram representados. De todos, o ensino secundário é o mais frequente (41%), seguido pelo terceiro ciclo do ensino básico (25%). Em terceiro lugar, situa-se o ensino superior (20%). O nível de escolaridade menos frequente é o primeiro ciclo (2,5%).

Finalmente, no que diz respeito à constituição e ao rendimento do agregado familiar, a maioria dos participantes que responderam a esta pergunta tem um agregado de quatro elementos. O segundo caso mais comum é a existência de famílias com três elementos. O intervalo de rendimento mais comum é entre 1001€ e 2000€ (42%), seguido do intervalo compreendido entre os 501€ e os 1000€ (30%).

³² Os resultados da aplicação do questionário estão disponíveis na íntegra no Anexo 1, que se encontra no CD-ROM.

1.2. Acesso

É indiscutível que o meio mais usado diariamente é a televisão (93%), seguida da rádio (63%). A internet ocupa o terceiro lugar, mas, ainda assim, mais de metade dos inquiridos (54%) tem acesso ao *online*. Os jornais *online* (21%) são mais lidos que os jornais impressos (10%), no entanto, importa referir que no geral a leitura diária de jornais é baixa. Dos meios utilizados duas a três vezes por semana, os jornais (24%) são os que mais se destacam. Quase metade dos inquiridos (48%) vai ao cinema, mas poucas vezes por ano. O meio que menos pessoas usam é o *ebook* (54%), seguido das revistas *online*.

Praticamente todos os inquiridos (96%) usam o telemóvel diariamente. A penetração do telemóvel é o dado mais incontestável: das 197 respostas válidas (em 201 inquéritos), só cinco pessoas indicam que usam o telemóvel apenas duas a três vezes por semana. Mais de metade dos inquiridos usa diariamente o computador (62%). A maioria não usa consola de jogos (52%) nem *tablets* (63%³³).

Note-se que estes dados que recolhemos acerca do consumo mediático deste grupo de agentes não apresentam nenhuma surpresa, pelo contrário. No geral, vão ao encontro dos resultados estatísticos do relatório da Comissão Europeia (2014) e dos estudos publicados pelo OberCom (2010a; 2010b; 2010c; 2014) acerca dos consumos mediáticos da população portuguesa, apresentados no capítulo 5.

A grande maioria dos inquiridos (85%) concorda parcial (68%) ou totalmente (17%) que está a par do que se passa no país. Sobre a atualidade mundial, a tendência geral é igualmente positiva: 88% dos que responderam concordam ou concordam totalmente que estão a par das notícias sobre o mundo. Dado que não tínhamos uma especial preocupação pelo estudo dos géneros de conteúdos mediáticos mais consumidos, alguns aspetos importantes e interessantes, como a relação do tipo de conteúdos consumidos com a perceção do acompanhamento da atualidade, por exemplo, não foram considerados na análise. No entanto, a informação recolhida demonstra que a procura de informações ou notícias é um dos principais usos da televisão. Sabendo que a esmagadora maioria vê diariamente televisão e que, durante o dia, utiliza mais do que um media, a probabilidade de haver um forte consumo de conteúdos noticiosos apresenta-se como uma hipótese explicativa dos resultados desta questão. O consumo frequente

³³ Esta percentagem inclui o número de respostas em branco.

de informação noticiosa (que reporta acerca de acontecimentos atuais) poderá influenciar a percepção do acompanhamento da atualidade.

Embora a televisão seja uma fonte de informação e de notícias para muitos, o principal meio para procurar informações é o jornal (64%), seguido então pela televisão (52%). As redes sociais são, entre os vários meios, o mais usado para contactar (21%). Dentro dos meios mais usados para a categoria de entretenimento, há uma espécie de despique entre o uso da rádio (52%) e o cinema (50%), sobrepondo-se o primeiro. Para desenvolver cultura geral, as revistas são o meio mais usado (15%), seguidas da internet (12%), mas na generalidade são poucos os meios cujo uso principal é obter cultura geral, o mesmo acontecendo relativamente à utilização para divulgação de conteúdos.

Finalmente, falta referir os resultados da última questão deste bloco temático. Em termos de consulta de notícias *online*, a escolha mais frequente é a consulta através de páginas gratuitas dos meios de comunicação social (64%). Por sua vez, a alternativa menos frequente é a consulta de notícias nas redes sociais ou blogs por recomendação de amigos (28%).

O conjunto dos dados apresentado suscita-nos algumas reflexões que terão lugar no momento da análise comparativa dos resultados por níveis de literacia mediática, que decorrerá mais à frente neste capítulo. Torna-se, no entanto, oportuno enfatizar desde já a constatação de que o consumo diário dos media é uma realidade incontestável. Não há ninguém que não consuma conteúdos mediáticos com frequência, reiterando-se assim a ideia da forte presença dos media na vida deste grupo de pessoas.

1.3. Compreensão e análise crítica

De um modo geral, a maioria das pessoas respondeu de forma acertada no conjunto de questões sobre a informação e o entretenimento cuja resposta era dada sob a forma de Verdadeiro ou Falso. A pergunta mais problemática diz respeito à afirmação de que o jornalista retrata a realidade tal e qual ela é, na qual os resultados indicam que 72% dos inquiridos acreditam corresponder à verdade. A independência de um meio de comunicação face ao proprietário e à necessidade de lucro são afirmações cujos resultados se dividem entre o verdadeiro e o falso.

Praticamente metade dos inquiridos (49%) acredita que várias notícias sobre um banco, com os títulos e imagens iguais, publicada na capa de seis jornais nacionais, é coincidência. A maioria (70%) acredita que foi a força e o valor do programa do banco que o levou às capas de jornais.

Mais de metade não considera que se trata de uma ação de publicidade (58%). A percentagem de inquiridos que indica que o Millenium é o dono dos seis jornais não deixa de ser significativa (17%). Nesta questão, apenas uma afirmação era verdadeira, mas como se tratava de uma pergunta de verdadeiro ou falso, os inquiridos poderiam considerar haveria mais do que uma afirmação correta.

Mais de metade da amostra (60%) considera que a notícia da questão catorze contém expressões discriminatórias, no entanto, são poucos os que efetivamente identificam essas mesmas expressões. É importante referir que uma em cada quatro pessoas não identificou essas expressões e que 10% dos inquiridos afirma não saber responder.

Os resultados da questão que apresenta a publicidade da Benetton revelam que não há um entendimento comum quanto à afirmação verdadeira. Uma terça parte das pessoas considera que se trata de uma fotomontagem e, apesar de ser a maioria, a diferença para o número de inquiridos que considera que é uma fotografia é apenas de 3%. Destaca-se ainda uma percentagem significativa (23%) de pessoas que indicam que não sabem responder.

Os dados globais obtidos dentro deste bloco temático – compreensão e análise crítica – sugerem que há melhores resultados na subdimensão “conhecer e compreender” do que na subdimensão “analisar criticamente”. No geral, na décima segunda questão, que exige sobretudo que os inquiridos compreendam e conheçam alguns aspetos que estão por detrás da produção dos conteúdos mediáticos, há um maior número de respostas certas do que nas restantes questões (da décima terceira à décima quinta), sobretudo, quando se trata de conceitos gerais. De facto, quando é pedido aos inquiridos que analisem e avaliem imagens e texto, o número global de respostas desce. Uma nota importante vai para o número significativo de ausência de respostas em algumas das alíneas. Por um lado, pode significar que na dúvida o inquirido não respondeu verdadeiro ou falso, mas esta é uma hipótese que não é possível confirmar com os dados recolhidos neste estudo.

Uma hipótese para explicar os resultados relativos à compreensão crítica poderá ser o facto de não ter havido, por parte destes indivíduos, uma aprendizagem formal acerca das áreas-chave da literacia mediática, nomeadamente: quem comunica e porquê; de que tipo de “texto se trata”; como é produzido; como sabemos o que significa; como é retratado um determinado assunto; quem recebe o texto e que tipo de significado lhe atribui (Buckingham, 2001). De facto, no estudo *Current trends and approaches to media literacy in Europe* (2007), uma das conclusões é que Portugal tem apostado no desenvolvimento de competências para lidar com as

TIC, mas não em competências para desenvolver literacia mediática. Assim, os currículos escolares têm procurado, recentemente, preparar os cidadãos em termos de competências técnicas, deixando de lado as competências de compreensão e análise crítica (uma realidade que se aplica sobretudo às gerações mais novas, dado que o *boom* das TIC é um fenómeno associado ao novo milénio). Mesmo quando observamos o estado da educação para os media fora do contexto escolar, a figura continua a não ser positiva: em 2007, não havia praticamente nenhum envolvimento da sociedade civil com assuntos ligados à literacia mediática, da mesma forma que sistemas para guiar e orientar para este conceito são praticamente inexistentes.

Resumidamente, apesar de alguns sinais de desenvolvimento nesta área em Portugal, com o surgimento de várias iniciativas que pretendem promover a *sociedade de informação*, esses sinais são incipientes. Assim, a hipótese levantada é que o enquadramento geral no país faz com que os cidadãos não estejam devidamente preparados para analisar criticamente os media. De facto, não se trata apenas de uma questão de pensamento crítico mas também de conhecimento sobre os próprios processos de produção. Tal como afirmou Paulo Freire (1991): “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”³⁴.

1.4. Comunicação e cidadania

Na pergunta dezasseis, os resultados mostram que três em cada quatro pessoas desta amostra utilizariam as redes sociais para partilharem publicamente a sua opinião acerca do assunto da questão. O segundo meio que foi mais vezes indicado foi a petição *online*, embora percentualmente esteja muito abaixo das redes sociais (11%). Em terceiro lugar, com apenas 6%, foram indicadas as cartas do leitor.

Relativamente à décima sétima questão, verifica-se que um maior grau de produção mediática equivale a um maior nível de literacia mediática. No topo das práticas mais recorrentes encontram-se, em primeiro lugar, as chamadas para um canal de televisão com o objetivo de receber prémios (51%); em segundo lugar, a assinatura de uma petição *online* (32%); e, em terceiro, os comentários às páginas de marcas, nas redes sociais (28%). No lado oposto, as atividades com menor produção são, em primeiro lugar, escrever uma carta do leitor (2%); em

³⁴ Esta famosa citação pertence à obra “A educação na cidade” de Paulo Freire (1991).

segundo, criar um canal no Youtube (3%), e, em terceiro, ligar para um programa de televisão para dar opinião (4%).

Estes dados vão ao encontro de uma das conclusões da OFCOM (2014) que evidencia que apesar de o *User Generated Content* ser considerado uma informação para os utilizadores, os inquiridos afirmam preferir o papel de utilizador ao papel de produtor. Embora os resultados deste inquérito não possam concluir nada acerca das preferências dos inquiridos, sugerem que os indivíduos deste questionário também preferem consumir a produzir conteúdos mediáticos.

Um resultado que é importante realçar é que todas as práticas de comunicação que requerem um maior investimento de tempo são as menos utilizadas. Serão estes resultados uma marca do tempo acelerado pela técnica que nos conduz à «fuga para a frente» (Lipovetsky, 2004; Martins, M., 2011; Sousa, 2012)? Será que o fenómeno da efemeridade dos acontecimentos e da superabundância da informação, que exacerba de tal forma a compressão do tempo numa lógica de urgência, retira o tempo que os indivíduos precisam para produzir conteúdos mediáticos mais complexos (como produzir um vídeo, criar um blogue, escrever uma carta do leitor)? Algumas hipóteses de carácter mais sociológico poderão ser levantadas. Por outro lado, os dados do estudo da Comissão Europeia (2014) acerca das competências digitais na Europa poderão também apresentar pistas para compreendermos estes resultados.

Como já foi referido, a criação de conteúdos mediáticos é a competência mais sofisticada, exigindo de antemão competências de acesso e de compreensão e análise crítica. Confrontando estes requisitos com o cenário negativo que os portugueses apresentam em termos de competências digitais (Portugal está entre os 11 países que têm mais de metade da população com insuficientes níveis de competências digitais) e com o facto de verificarmos neste estudo que há uma percentagem significativa de pessoas que não acede à internet, conclui-se que a falta de competências de comunicação (criação e divulgação de conteúdos), de um modo geral, poderá ser uma explicação possível.

A perceção acerca daquilo que define um bom cidadão apresenta igualmente resultados interessantes. A maioria indicou que ser um bom cidadão significa respeitar a lei (78%), seguido de tentar compreender as opiniões dos outros (70%) e, em terceiro lugar, de votar (61%) e ter opinião própria (60%). De todas as opções, as menos importantes foram participar em organizações sociais e políticas (14%), logo seguida de ser-se vigilante ao Governo (19%). Estes dados ajudam a interpretar a questão seguinte, acerca das práticas de cidadania.

Com efeito, os resultados da pouca importância que é dada à participação em organizações sociais, acima descritos, coincidem com os resultados obtidos na última questão. De facto, a grande maioria não participa em nenhum movimento ou associação. As coletividades da freguesia ou clube de desporto (8%) e a igreja (8%) foram as opções que mais pessoas indicaram participar.

2. Definição de níveis de literacia mediática

Para encontrar diferentes níveis de literacia mediática, seguiu-se um processo de classificação das respostas. Para isso, algumas perguntas do questionário foram avaliadas e classificadas à semelhança do processo de avaliação de uma prova. O objetivo é conseguir traçar diferentes perfis de literacia mediática e cruzar esses resultados com as características sociodemográficas, bem como as práticas mediáticas e de cidadania, de modo a identificar diferentes níveis de literacia mediática.

Neste sentido, o processo para alcançar estes resultados é descrito abaixo, antes de se dar início à análise dos resultados tendo em conta os diferentes níveis de literacia mediática. Em primeiro lugar, descreve-se o processo de classificação das respostas, divididas em três níveis: básico, intermédio e avançado. Em segundo lugar, descreve-se a atribuição da pontuação das perguntas. Só depois se inicia a apresentação dos resultados que resultam deste processo.

Deste modo, começa-se com a análise do próprio instrumento de recolha de dados de um ponto de vista empírico. Os resultados evidenciaram que eram necessários alguns ajustes à pontuação que, inicialmente, tinha sido definida tendo em conta todo o enquadramento teórico estudado. Ao observar os resultados de algumas questões, verificou-se que algumas perguntas que tinham sido classificadas com um nível baixo de dificuldade obtiveram um número elevado de respostas erradas. De facto, esta situação também aconteceu com os investigadores do DTI (2011). Neste sentido, foi necessário repensar a distribuição dos resultados por níveis, mediante o conhecimento empírico que passava então a ser possível, com a análise dos resultados.

2.1. Processo de classificação das respostas

Partindo do princípio de que a classificação dos questionários, em termos de níveis de literacia mediática, deve considerar a avaliação de competências, para atribuir diferentes níveis de

literacia mediática, foi considerada apenas a pontuação dos exercícios enquadrados na dimensão da *compreensão e análise crítica* (da décima segunda à décima quinta questão do questionário³⁵).

Esses exercícios, dentro do conjunto de todas as questões do inquérito, têm a particularidade de permitir avaliar competências – que são um aspeto central quando se fala em avaliação de literacia mediática. O mesmo não acontece com as restantes questões, que apenas permitem avaliar práticas de literacia mediática e de cidadania. Embora a avaliação de práticas seja igualmente importante para cruzar com o perfil de literacia mediática, por si só não permite avaliar as respetivas competências.

Depois de definidas as questões para a divisão das respostas em níveis de literacia mediática, foi decidido o critério para calcular essa divisão. Atendendo à dimensão do inquérito, ou seja, considerando o número reduzido de questões que avaliam competências (quatro exercícios), os três níveis de literacia foram obtidos dividindo a escala do teste (de 0 a 39 pontos) em três conjuntos. O primeiro compreende as pontuações de 0 a 13 e corresponde ao nível básico. Os seguintes incluem as pontuações de 14 a 26 e de 27 a 39, correspondendo, respetivamente, aos níveis intermédio e avançado. Deste modo, garante-se uma distribuição das pontuações pelos níveis de literacia mediática tão homogénea quanto possível (o nível básico inclui 14 pontuações distintas; os restantes, 13). Para uma melhor compreensão dos resultados, foi feita a equivalência para percentagem (ver tabela 12).

Os resultados permitem verificar que há um número significativo de pessoas em cada nível. Quadro geral: o nível intermédio agrupa o maior número de inquiridos, seguido do nível avançado, como podemos verificar a partir dos resultados apresentados na tabela 12. Esta distribuição coincide com a verificada nos resultados apresentados pelo DTI (2011).

Níveis	Intervalo		Frequência	Percentagens
Básico	0	13	26	12,9%
	0%	33,3%		
Intermédio	14	26	131	65,2%
	33,4%	66,7%		
Avançado	27	39	44	21,9%
	66,8%	100%		

Tabela 12 - Atribuição dos níveis de literacia mediática por intervalos de pontuação

³⁵ A questão 16 foi planeada para avaliar diretamente competências de literacia mediática, no entanto, teve de ser desclassificada desta categoria de avaliação pelo número elevado de respostas em branco.

2.2. Pontuação para diferenciar os níveis de literacia mediática

Como foi referido no capítulo anterior, para distribuir as respostas por diferentes níveis, é necessário criar diferentes graus de dificuldade. Só assim será possível perceber quais são as matérias mais fáceis e mais exigentes em termos cognitivos. Tomando esta premissa, as perguntas aqui analisadas (da décima segunda à décima quinta) correspondem a diferentes níveis de dificuldade.

A cada pergunta foi dada uma pontuação de um a três pontos, atribuindo-se as pontuações mais elevadas às perguntas de maior dificuldade. Cada questão foi cotada segundo o modelo teórico de Paula Lopes, que cruza variáveis de estrutura com variáveis de processo, encontrando assim, o respetivo nível de dificuldade. No entanto, os resultados da décima segunda questão mostram que, entre as várias alíneas, o número de respostas certas varia significativamente. Por esse motivo, as cotações foram reajustadas, atribuindo-se dois pontos às alíneas que obtiveram menor percentagem de respostas certas (ver tabela 13).

Nível de dificuldade (nº de pontos por resposta certa)	Questões	Número de respostas certas	Percentagem de respostas certas	Percentagem média de respostas certas
1 (1 ponto)	Q.12.3	183	91%	83,0%
	Q.12.4	191	95%	
	Q.12.7	173	86,1%	
	Q.14.1	120	59,7%	
	Q.14.2 (1 expressão)	28	13,9%	
2 (2 pontos)	Q.12.1	148	73,6%	64,5%
	Q.12.2	56	27,9%	
	Q.12.5	154	76,6%	
	Q.12.6	160	79,6%	
	Q.12.8	158	78,6%	
	Q.12.9	103	51,2%	
	Q.12.10	128	63,7%	
	Q.14.2 (2 expressões)	22	10,9%	
3 (3 pontos)	Q.13.1.1	92	45,8%	41,5%
	Q.13.1.2	45	22,4%	
	Q.13.1.3	55	27,4%	
	Q.13.1.4	138	68,7%	
	Q.13.1.5	141	70,1%	
	Q.14.2 (3 ou mais expressões)	46	22,9%	
	Q.15	67	33,3%	

Tabela 13 - Distribuição das perguntas por níveis de dificuldade

Os resultados mostram que as pessoas com um nível de literacia mediática mais elevado respondem corretamente com mais frequência às questões de maior dificuldade do que as pessoas com um nível literacia mediática mais baixo (ver Gráfico 3).

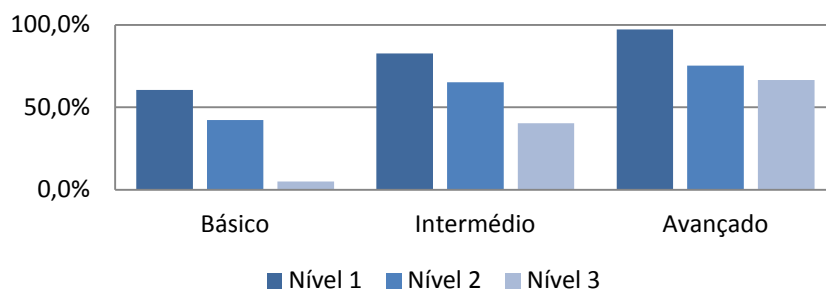


Gráfico 3 - Percentagens relativas ao número de respostas corretas em cada nível de literacia mediática

3. Análise comparativa por níveis de literacia mediática

3.1. Caracterização da amostra

3.1.1. Área de trabalho

Os resultados indicam que os trabalhadores das áreas administrativas têm um nível de literacia mediática mais elevado do que os colaboradores das áreas produtivas. Verifica-se que o nível básico é constituído praticamente apenas por pessoas que desenvolvem a atividade profissional nas áreas produtivas (25 em 26 indivíduos). No nível intermédio, a grande maioria dos indivíduos trabalha nas áreas produtivas (93 em 131, o que equivale a 71%). Por fim, no nível avançado, mais de metade dos indivíduos trabalha nas áreas administrativas (23 em 44 pessoas). No entanto, os dados também indicam que trabalhar nas áreas produtivas não é um obstáculo para atingir o nível avançado, uma vez que 16 das 44 pessoas (36%) que atingiram este nível trabalham nas áreas produtivas.

Os resultados evidenciam a influência que as tarefas e ferramentas laborais têm sobre as competências de literacia mediática, tal como já tinha sido descoberto por outros estudos empíricos (Livingstone, Couvering & Thumim, 2005). Os indivíduos que trabalham nas áreas administrativas utilizam diariamente o computador, a intranet, *software* técnico, e, em vários casos, a internet. Do lado oposto, os indivíduos que trabalham nas áreas produtivas não utilizam o computador como ferramenta de trabalho (embora tenham acesso, nos intervalos, a quiosques informáticos, onde poderão aceder à intranet, mas não à internet).

3.1.2. Faixa etária

As gerações mais novas têm um maior nível de literacia mediática, segundo os resultados obtidos. Como se pode verificar, na faixa etária dos 20 aos 30 anos o número de pessoas nos

níveis intermédio e avançado é igual. Contudo, a proporção de indivíduos de cada faixa etária, classificados no nível avançado, vai diminuindo à medida que a faixa etária sobe. No nível intermédio, pelo contrário, verifica-se uma tendência crescente. No nível básico, até à faixa etária dos 41 aos 50 anos, a proporção aumenta ligeiramente com a idade. O último intervalo de idades conta apenas com um indivíduo nos níveis básico e avançado, tornando-se assim pouco significativo em termos de análise estatística (ver Gráfico 4). Analisando a ausência de respostas, verifica-se que ela é tanto mais acentuada quanto mais baixo é o nível de literacia mediática.

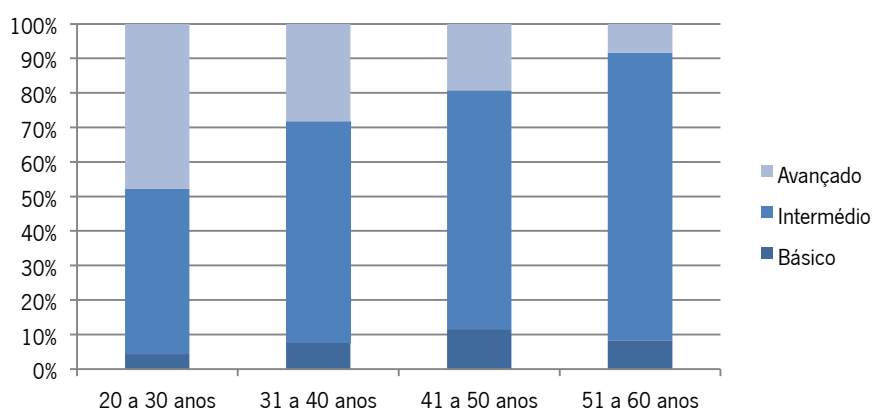


Gráfico 4 - Distribuição dos níveis de literacia mediática em cada faixa etária.

A idade está identificada como uma barreira à aquisição de competências de literacia mediática, segundo a revisão de literatura de Livingstone, Couvering & Thumim (2005). Na amostra deste estudo, que conta com 201 indivíduos entre os 20 e os 57 anos, os resultados indicam que os mais velhos têm menos competências de literacia mediática (compreensão e análise crítica), o que significa que a idade pode ser considerada como uma barreira, embora não deva ser considerada isoladamente. Uma possível explicação pode fundamentar-se na relação entre a idade e o nível de escolaridade. Os mais velhos tendem a ter um nível de escolaridade mais baixo, o que, evidentemente não se aplica a todos os casos. Assim, ambas as variáveis poderão ajudar a explicar o porquê de pessoas mais novas terem uma maior compreensão e análise crítica do que pessoas mais velhas.

3.1.3. Nível de escolaridade

Os resultados mostram que há uma correspondência direta entre escolaridade e literacia mediática. Analisando o Gráfico 5 constata-se que o nível de literacia mediática básico predomina nos indivíduos que não foram além do primeiro ciclo do ensino básico. De facto, dos

inquiridos com o primeiro ciclo de escolaridade, quatro num total de cinco têm um nível de literacia mediática básico, e o restante tem um nível de literacia mediática apenas intermédio. Por outro lado, os inquiridos que concluíram o ensino universitário apresentam níveis de literacia mediática superiores. Destaca-se o facto de nenhum dos inquiridos nesta categoria ter um nível de literacia mediática básico. Além disso, pessoas com níveis intermédios de escolaridade (terceiro ciclo e ensino secundário) tendem a apresentar um nível intermédio de literacia: 79% dos inquiridos que estudaram até ao nono ano e 64% dos que estudaram até ao décimo segundo têm um nível intermédio de literacia mediática.

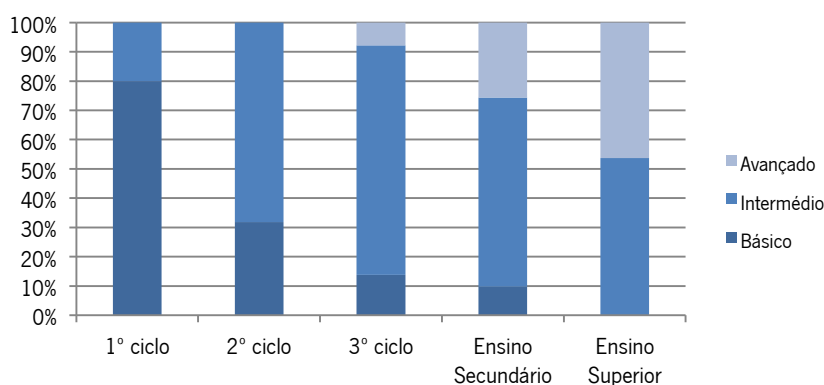


Gráfico 5 - Percentagens do nível de escolaridade em cada nível de literacia mediática.

3.1.4. Rendimento

Os resultados obtidos na categoria “rendimento” não mostram qualquer relação com os níveis de literacia mediática. Por se tratar de um assunto sensível, foram predefinidos intervalos de rendimento. Para a sua análise, utilizaram-se os pontos médios de cada intervalo que foram divididos pelo número de elementos do agregado familiar. Com esta abordagem, procurou-se encontrar uma aproximação ao valor do rendimento por elemento do agregado familiar. Depois, calculou-se o Coeficiente de Correlação de *Pearson*, tendo-se obtido o valor de 0,058. Este valor demonstra que não existe correlação linear entre o rendimento e a classificação dos questionários. Efetivamente, não foi possível extrair nenhuma relação entre rendimento e literacia mediática.

O estatuto socioeconómico tem sido apontado como um fator determinante para a literacia mediática, uma vez que influencia o acesso aos media. Todavia, neste estudo não foi possível extrair nenhuma relação entre rendimento e literacia mediática. Os intervalos do rendimento familiar, para além de serem amplos, não têm todos igual amplitude, o que dificulta o trabalho de descobrir um valor o mais aproximado possível. Por outro lado, a abordagem utilizada para

encontrar o valor do rendimento por elemento do agregado familiar está também sujeita a uma margem de erro considerável. Este resulta do mapeamento de todos os valores possíveis contidos em cada intervalo num único valor, correspondente ao ponto médio desse intervalo. Acresce o facto de 29% dos inquiridos não ter facultado ou o valor do rendimento ou o número de elementos do agregado, diminuindo assim a representatividade da amostra. Deste modo, os resultados obtidos podem-se ter afastado da realidade o suficiente para não permitir extrair uma correlação, que tem sido descoberta noutros estudos (Livingstone, Couvering & Thumim, 2005).

3.2. Acesso

3.2.1. Frequência do uso dos media

Dentro deste tópico, o uso da televisão apresenta-se como a principal semelhança no uso dos media entre os diferentes níveis: mais de 90% dos inquiridos utilizam a televisão diariamente. As principais diferenças dão-se ao nível da frequência do uso da internet e dos jornais.

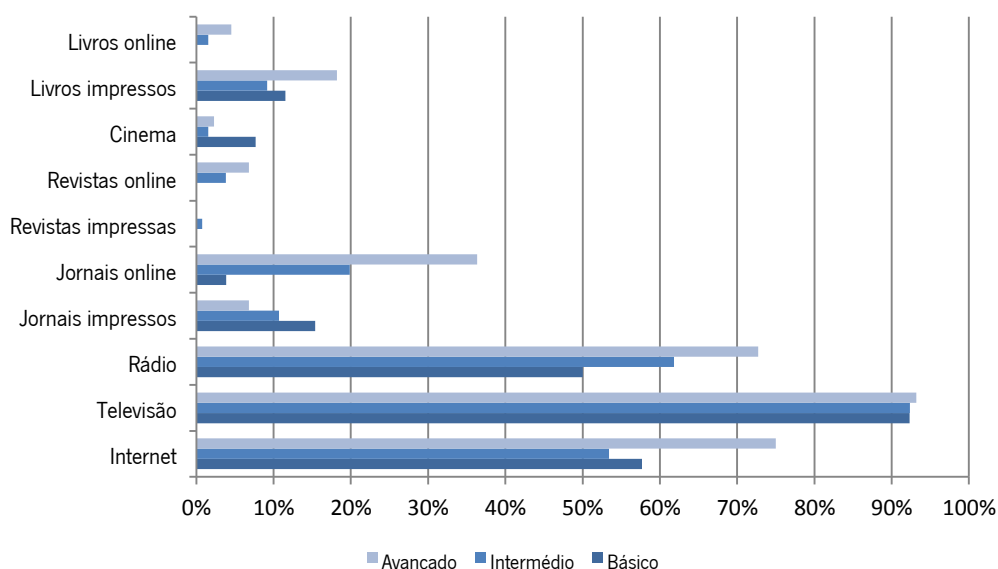


Gráfico 6 - Percentagens do uso diário dos diferentes meios de comunicação em cada nível de literacia mediática.

Os resultados indicam que os inquiridos do nível avançado utilizam mais a internet diariamente do que os inquiridos do nível básico. No primeiro caso, são 6 em 26 indivíduos (23%), no segundo caso, são 33 em 44 indivíduos (75%). No que diz respeito ao uso de jornais, verifica-se que no nível básico, diariamente, leem-se mais jornais impressos, enquanto no nível avançado se leem mais jornais *online*. Note-se que o número de leitores de jornais no nível básico é relativamente baixo (5 em 26).

Analisado o consumo diário, os dados indicam que os media *online*, sejam eles livros, revistas ou jornais, são relativamente pouco usados nos vários níveis (ver Gráfico 6). No entanto, ainda que pouco significativa, a frequência de indivíduos que usam estes media online é sempre maior no nível avançado do que no nível básico. Quanto ao cinema, tal como o que acontece com os leitores dos livros, os inquiridos que indicam que vão ao cinema fazem-no esporadicamente (duas a três vezes por ano).

Ao interpretar estes resultados, destaca-se a questão das diferenças do uso da internet entre os níveis de LM básico e avançado. Os resultados sugerem que a desigualdade no uso da internet (e do computador, como veremos nos resultados apresentados abaixo) pode ter um impacto na literacia mediática das pessoas.

Como foi referido no capítulo 3, os novos media são uma parte integrante da natureza da cidadania contemporânea e da *sociedade em rede*, abrindo novas janelas de comunicação e interação com o mundo. No entanto, eles também criam novas desigualdades, conhecidas pelo termo *digital divide* (definido como o “fosso que separa as pessoas que têm e que não têm acesso aos computadores e à internet” (Van Deursen & Van Dijk, 2011, p.908).

Essas desigualdades, de facto, verificam-se: o nível de literacia mediática mais básico é marcado por um baixo uso da internet, ao contrário do nível avançado, que conta com um nível de uso da internet elevado.

Além disso, as desigualdades provocadas pelo acesso ou a falta dele aos computadores e à internet, também provocam fossos que resultam do tipo de acesso ao conteúdo. Por outras palavras, “se as pessoas com baixas competências de acesso à internet falham a encontrar a informação online enquanto cada vez mais informação relevante para o quotidiano se torna mais facilmente acessível na internet, então eles encontram-se cada vez mais em desvantagem” (*ibidem*, p.908). Assim, a diferença no uso e no tipo de uso da internet por parte dos inquiridos pode também estar relacionada com os resultados da compreensão e análise crítica, pois, aqueles que revelaram melhores pontuações são também aqueles que mais acedem à internet.

3.2.2. Frequência do uso dos meios tecnológicos

Nos vários níveis, o telemóvel é o meio mais usado. A consola de jogos é o meio menos usado diariamente e o mais usado anualmente. No caso do uso do computador, os inquiridos do nível avançado usam-no mais do que os inquiridos do nível básico. Diariamente, no nível básico,

apenas 6 em 26 inquiridos (23%) utilizam esta ferramenta tecnológica, enquanto, no nível avançado, há 35 em 44 inquiridos (80%) a utilizá-la.

O *tablet* é ainda pouco usado em todos os níveis. No entanto, note-se que o número de utilizadores cresce à medida que sobe o nível de literacia mediática.

Tal como já foi referido acima, na questão sobre o acesso aos media, voltamos aqui a verificar que existe um *fosso digital (digital divide)* entre os indivíduos do nível básico e os do nível avançado. De facto, quem mais usa o computador apresenta níveis de literacia mediática e vice versa, voltando a estar aqui latente o possível efeito que a desigualdade do uso do computador, e das tecnologias em geral, exerce sobre os níveis de literacia mediática.

3.2.3. Acompanhamento da atualidade

É indiscutível que a maioria concorda que está a par da atualidade do que se passa no país e no mundo, independentemente do nível de literacia mediática. A percentagem de pessoas que discorda é muito baixa, sendo que na categoria “país”, apenas três pessoas, em duzentas e uma, (uma no nível básico e duas no intermédio) que discordam totalmente. Do nível avançado, há apenas duas pessoas, que discordam parcialmente (5%).

Na categoria “mundo”, é interessante verificar que a percentagem de pessoas do nível básico que concordam que estão a par da atualidade do que se passa no mundo sobe 57,7% em relação à categoria “país”. Esta é a diferença mais significativa, quando comparamos os resultados da atualidade nacional com a atualidade mundial. De facto, há mais pessoas no nível básico a afirmarem que estão a par da atualidade do mundo, dezoito em vinte e seis (69,2%) do que nos restantes níveis intermédio e avançado.

Uma questão importante é a de procurar compreender o porquê ou porquês dos resultados que indicam que a percentagem dos indivíduos do nível básico que consideram que estão a par da atualidade mundial é maior do que a percentagem dos indivíduos do nível avançado. Afinal, o que significa estar a par da atualidade? Compreenderíamos facilmente que fossem os indivíduos do nível avançado a obter a percentagem mais elevada. Aqui, no entanto, os dados revelam que isso não acontece. Uma hipótese que se pode colocar é a falta de espírito crítico por parte dos indivíduos com um nível de literacia mediática mais básico. O “espírito crítico” é uma competência que tem um lugar de destaque neste domínio de investigação, sendo considerado uma das mais importantes competências de literacia mediática na relação dos indivíduos com os media (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay, & Pérez Tornero, 2008; Lopes, 2013).

3.2.4. Principal uso dos meios de comunicação

Há dois tipos de usos que predominam nos vários níveis de literacia mediática: procurar informação e notícias e entreter. Os resultados mostram também que há mais semelhanças do que diferenças na forma como os vários níveis utilizam os diferentes media. No entanto, observam-se algumas dissemelhanças ao nível dos usos da televisão e da internet. Por outro lado, há uma percentagem significativa de respostas em branco relativamente a todos os itens desta questão entre os indivíduos do nível básico.

O uso da **televisão** é diferente quando comparamos os resultados do nível básico de literacia mediática como o nível avançado. No nível básico, dezoito em vinte e seis inquiridos (69%) usam a televisão para procurar informação ou notícias. No nível avançado, em contraste, para dezanove em quarenta e quatro inquiridos (43%), a televisão é sobretudo utilizada como um meio de entretenimento, embora a procura de informação ou notícias também seja um uso bastante comum (36%). A televisão é o *medium* que tem uma percentagem menor de ausência de respostas, que também diminuiu conforme aumenta o nível.

Embora haja respostas que apontam a **internet** como um meio de desenvolver a cultura geral e entreter, este meio serve, acima de tudo, para procurar informações. Neste caso, todos os níveis apontam para a mesma opção, sendo que a percentagem é mais consistente no nível avançado (50%) do que no nível básico (19%). No nível básico, há uma percentagem considerável de pessoas que afirma (ou não responde) que não acede à internet (aproximadamente, 60%), e comparando com os resultados desta questão, podemos ver que há 67% de inquiridos que, ora não respondem, ora não usam.

As **redes sociais** têm práticas mediáticas mais diversificadas nos três níveis. No nível básico, vinte e três em vinte e seis inquiridos (89%) indicaram que não usam este meio ou não responderam. No nível avançado, a maioria, quinze em quarenta e quatro indivíduos (34%) indicaram que usam as redes sociais como forma de entretenimento. Há ainda uma percentagem considerável de inquiridos que utilizam este meio para estabelecer contacto com pessoas: treze inquiridos (30%).

Quanto ao **cinema**, nos três níveis de literacia mediática, o uso mais comum é o entretenimento. Ainda assim, principalmente nos níveis intermédio e avançado o cinema é também utilizado como forma de aprender ou desenvolver cultura geral (nove em cento e trinta e uma pessoas – 7% – e cinco em quarenta e quatro pessoas – 11% – respetivamente). É ainda interessante

verificar que vinte e um, em vinte e seis inquiridos do nível básico, indicaram que não frequentam o cinema ou não responderam à questão.

Finalmente, os media cujos resultados são mais homogéneos são a rádio, os jornais e as revistas. Nos três níveis, a maioria ouve rádio como forma de entretenimento. Os jornais, por sua vez, são um meio de obter informação e desenvolver cultura geral, bem como as revistas. É de referir que apenas cinco em vinte e seis indivíduos do nível básico utilizam as revistas para alguma das finalidades apresentadas.

Nesta questão destaca-se o facto de os inquiridos do nível básico usarem a televisão principalmente para procurar informação ou notícias e os indivíduos do nível avançado usarem a este medium principalmente para se entreterem. A questão do *fosso digital* poderá igualmente contribuir para compreender esta diferença, uma vez que os indivíduos do nível avançado têm mais possibilidades de encontrarem informação e notícias do que os do nível avançado através da internet. Note-se, no entanto, que ao pedir que os inquiridos indicassem apenas o uso principal dos media indicados, ficou a faltar informação sobre os vários usos que poderão fazer de cada meio, o que pode induzir em erro pensar que os inquiridos do nível avançado não usam a televisão para procurar informações. Segundo os resultados do estudo da OberCom (2010a), a televisão é vista como uma plataforma importante para estar a par das notícias nacionais e internacionais.

3.2.5. Consulta de notícias na internet

Em primeiro lugar, repare-se que a consulta de notícias na internet, nas suas diferentes possibilidades, é tanto mais praticada quanto maior o nível de literacia mediática. Em segundo lugar, em todos os níveis mantem-se a tendência já verificada globalmente: a consulta através de páginas gratuitas dos meios de comunicação social é a mais frequente: oito em vinte e seis (31%), oitenta e quatro em cento e trinta e um (64%) e trinta e sete em quarenta e quatro (84%), respetivamente.

3.3. Compreensão e análise crítica

3.3.1. Contextualização

Este grupo de questões (da décima segunda à décima quinta) foi usado para avaliar diretamente os níveis de literacia mediática dos indivíduos. Deste modo, é necessário ter em conta o processo de classificação das respostas em níveis quando se analisam os resultados. Uma vez

que os níveis foram estabelecidos a partir do número de respostas certas, o padrão comum dos resultados é que o nível avançado tenha quase sempre a percentagem mais elevada de respostas certas. Assim, a análise abaixo serve para identificar situações que se desviam deste padrão.

3.3.2. Conhecimento geral sobre os media

A tabela 14, que apresenta os resultados da décima segunda questão, informa-nos que na amostra o nível avançado detém a percentagem mais elevada de respostas certas em nove de dez afirmações. Neste grupo de questões, foram abordados vários tópicos relacionados com os media, entre os quais: jornalismo, publicidade e informação.

No nível básico, a terceira, quarta, sexta e sétima alíneas obtiveram uma maior percentagem de respostas certas. De todas as afirmações, a mais clara é aquela que afirma que “um bom jornalista tem de procurar ouvir todas as partes envolvidas no acontecimento que pretende noticiar”: 22 em 26 indivíduos acertaram (85%). Os restantes tópicos, que dizem respeito: à importância das receitas publicitárias para os programas televisivos; à influência da publicidade nas escolhas dos consumidores; e à necessidade de verificar as fontes de informação online, apresentam uma percentagem de respostas certas relativamente elevada, sempre acima dos 60%. No lado oposto, a segunda, nona e décima alíneas obtiveram um menor número de respostas certas. Assim, o modo como um jornalista relata um acontecimento, o pluralismo dos media e a importância do lucro para os mesmo, foram os tópicos que revelaram um maior grau de dificuldade em termos de conhecimento.

No caso do nível intermédio, as percentagens de respostas certas estão todas acima dos 50%. E por fim, o nível avançado é aquele que tem a maior percentagem de respostas certas (em 9 de 10 afirmações). Apenas na última questão, que fala sobre a necessidade de lucro dos media, a percentagem de respostas certas é inferior à do nível avançado: 28 em 44 (64%) acertaram, enquanto no nível intermédio 91 em 131 indivíduos (70%) deram a resposta certa.

Questões do inquérito	Básico	Intermédio	Avançado	Total
Q.12.1 Uma notícia é escrita tendo em conta a opinião do jornalista.	12	97	39	148
Q.12.2 O jornalista é aquele que relata um acontecimento tal e qual aconteceu.	7	33	16	56
Q.12.3 A televisão depende muito das receitas publicitárias para poder emitir os programas.	18	123	42	183
Q.12.4 Um bom jornalista tem de procurar ouvir todas as partes envolvidas no acontecimento que pretende noticiar.	22	125	44	191

Q.12.5 Hoje em dia, com a internet, a informação já não precisa de ser feita pelos jornalistas porque os cidadãos já podem relatar os acontecimentos.	13	102	39	154
Q.12.6 As pessoas tendem a comprar os produtos que veem na publicidade.	16	103	41	160
Q.12.7 A informação disponível na internet não é sempre de confiança, por isso, é necessário verificar sempre as fontes de informação.	16	113	44	173
Q.12.8 Os vários meios de comunicação (ex. rádio, televisão e jornais) têm perspetivas diferentes quando publicam uma notícia sobre o mesmo assunto.	14	106	38	158
Q.12.9 Os jornais, as revistas as televisões e as rádios que têm o mesmo dono põem em causa uma informação independente.	6	66	31	103
Q.12.10 Os meios de comunicação não visam o lucro, mas sim o benefício de toda a sociedade.	9	91	28	128

Tabela 14 - Distribuição das respostas acertadas por níveis na pergunta n° 12 (%).

3.2.3. Jornalismo ou publicidade?

O desafio da décima terceira questão consistia em reconhecer que as capas de jornais tinham sido compradas pelo Millenium BCP como espaço publicitário. O primeiro dado a salientar é que, efetivamente, os indivíduos do nível básico praticamente não acertaram na resposta: apenas um indivíduo (4%) acertou, enquanto no nível avançado mais de metade, 27 em 44 (61%), indicaram a resposta certa. Em segundo lugar, é de destacar o número considerável de inquiridos que assinalaram que o Millennium é a empresa responsável pela publicação desses jornais (19%). Aqui surge um dado interessante: o número de indivíduos que indicou esta hipótese (falsa) é igual tanto no nível básico como no nível avançado, ou seja, em ambos, 5 indivíduos.

3.3.4. Expressões discriminatórias numa notícia: existem ou não?

Depois de ler uma notícia breve, na décima quarta questão, os inquiridos tinham de identificar se havia ou não expressões discriminatórias na peça. O nível básico obteve uma percentagem reduzida de respostas certas: apenas 7 em 26 indivíduos acertaram (27%). No nível intermédio, metade das pessoas encontrou expressões discriminatórias, e a outra metade não encontrou. No nível avançado, 41 em 44 acertaram (93%).

No entanto, esta questão dividia-se em duas partes. Na primeira, o exercício apenas pedia para responder se havia ou não expressões discriminatórias. Na segunda, os inquiridos demonstravam se, efetivamente as tinham encontrado. No total, havia 5 expressões. A pontuação foi dada do seguinte modo: a quem errava ou não apontava para nenhuma expressão, atribuíram-se 0 pontos; a quem assinalava uma expressão correta, atribuiu-se 1

ponto; duas expressões equivaliam a 2 pontos; e, três ou mais expressões equivaliam a 3 pontos.

Mediante esta distribuição da pontuação, verifica-se que nos vários níveis a percentagem de indivíduos que assinalou corretamente as expressões é baixa. A exceção acontece no caso dos indivíduos do nível avançado: 23 em 44 indivíduos (52%) encontraram pelo menos três expressões discriminatórias. No lado oposto, verifica-se que no nível básico apenas 3 dos 7 indivíduos que encontraram expressões discriminatórias conseguiram assinalar uma expressão correta.

3.3.5. Fotografia ou fotomontagem?

A décima quinta questão desafiava os inquiridos a analisarem uma imagem e a identificarem que se tratava de uma fotomontagem. Efetivamente, os resultados mostram que nos vários níveis a percentagem de respostas certas é baixa: no nível básico 7 em 26 indivíduos acertaram (30%); no nível intermédio, foram 41 em 131 (31%); finalmente, no nível avançado, 19 em 44 indivíduos deram a resposta certa (43%). De salientar ainda é que no nível avançado 16 em 44 indivíduos (36%) indicaram que a imagem se tratava de “uma fotografia usada para uma publicidade da marca United Colors of Benetton”: quase tantos como aquelas que acertaram nesta questão.

3.3.6. Partilhar opinião através dos media

A décima sexta questão divide-se em duas partes. Na primeira, os inquiridos indicam que tipo de media utilizariam mediante o cenário de partilha de opinião que é apresentado no exercício. Na segunda, é reservado um espaço para uma resposta aberta, onde se pretende que mediante o cenário, os inquiridos escrevam um breve texto de opinião.

Olhando para o primeiro ponto, verifica-se que as redes sociais são o media preferencial em todos os níveis. No entanto, em termos percentuais, verifica-se que há os inquiridos do nível avançado indicaram com mais frequência esta opção: 31 em 44 inquiridos (70%) indicaram esta opção, enquanto no nível básico nem metade dos inquiridos opta pelas redes sociais (10 em 26 (38%)). A petição online, apesar de ter ficado muito abaixo das redes sociais, foi o segundo meio mais escolhido. No entanto, é de salientar que nenhum indivíduo do nível básico indicou esta opção. Curiosamente, a percentagem de indivíduos a optar pela carta ou e-mail ao jornal é superior no caso do nível básico. Assim, proporcionalmente, os inquiridos do nível básico optaram mais por este meio do que os inquiridos dos restantes dois níveis, embora seja um

número praticamente insignificativo, 4 em 26 inquiridos (38%). A última observação a fazer é relativa ao número elevado de pessoas que não responde que, mais uma vez, é composto na sua maioria por inquiridos do nível básico (12 em 26 não respondem, o que equivale a 46%).

Relativamente à análise dos resultados por níveis, as respostas escritas foram analisadas segundo três critérios: adequação da resposta à pergunta; correção ortográfica e argumentação. Mediante estes critérios, verifica-se que praticamente ninguém no nível básico conseguiu obter pontuação: apenas 2 em 26 respostas (4%) obtiveram pontuação na adequação e na ortografia. No caso do nível intermédio, apenas 9 em 131 indivíduos (7%) obtiveram pontuação em todos os critérios. Por fim, no nível avançado, o cenário melhora ligeiramente. O número de indivíduos que acerta em todos os critérios aumenta: 13 em 44 indivíduos (30%). Além disso, se olharmos individualmente para cada nível também se verifica que o número de pessoas que obteve pontuação aumenta em relação aos restantes dois níveis.

Tendo em conta o método definido para encontrar diferentes níveis de literacia mediática, estes resultados não apresentam qualquer surpresa. A interrogação que se impõe não é, assim, relativa aos resultados em si mas sim aos fatores que estão por detrás dos mesmos. Afinal, porque é que dado o panorama português, que apenas apresenta sinais incipientes de que a literacia mediática está a ser desenvolvida, uns têm um maior nível de compreensão e análise crítica relativamente aos media do que outros? Para procurar dar uma resposta a esta indagação, é inevitável referir os vários fatores apresentados nos resultados supracitados. Assim, os resultados relativos à idade, ao nível de escolaridade, à área de trabalho e ao uso dos media (em termos de acesso e de conteúdo), que foram comparados entre os vários níveis, são pistas para compreender esta questão.

3.4. Comunicação

3.4.1. Práticas de produção mediática

Os resultados indicam que quanto mais elevado é o nível de literacia mediática maior é a produção de conteúdos mediáticos. De facto, quando analisamos a presença de indivíduos do nível básico verificamos que, das treze opções, há seis tipos de práticas de produção que não contam com nenhum destes inquiridos. No nível avançado há indivíduos em qualquer uma das opções.

É interessante verificar que no nível básico não há ninguém que tenha escrito uma notícia, um artigo de opinião ou uma carta do leitor para um meio de comunicação, nem um comentário *online* numa página de um meio de comunicação social, nem tenha criado um blogue, nem tenha ligado para um programa de televisão para dar opinião, nem criado um canal no Youtube. Neste nível, as atividades mais comuns são aquelas que despendem menos tempo e esforço, tais como: “Ligar para um programa de televisão para ganhar prémios”; “Comentar ou participar numa página de rede social de uma marca”.

A mancha mais presente no gráfico abaixo apresentado é representada pelos inquiridos do nível avançado. Dentro de todas as práticas possíveis, as mais indicadas foram igualmente duas atividades que exigem pouco dispêndio de tempo e esforço, nomeadamente: “Ligar para um programa de televisão para ganhar prémios” e “Assinar uma petição *online*”. É ainda possível verificar que as práticas *online* são as mais comuns. Assim, comentar ou participar numa página de rede social de uma marca, criar uma página numa rede social ou escrever um comentário num meio de comunicação *online*, também foram práticas indicadas por um considerável número de indivíduos.

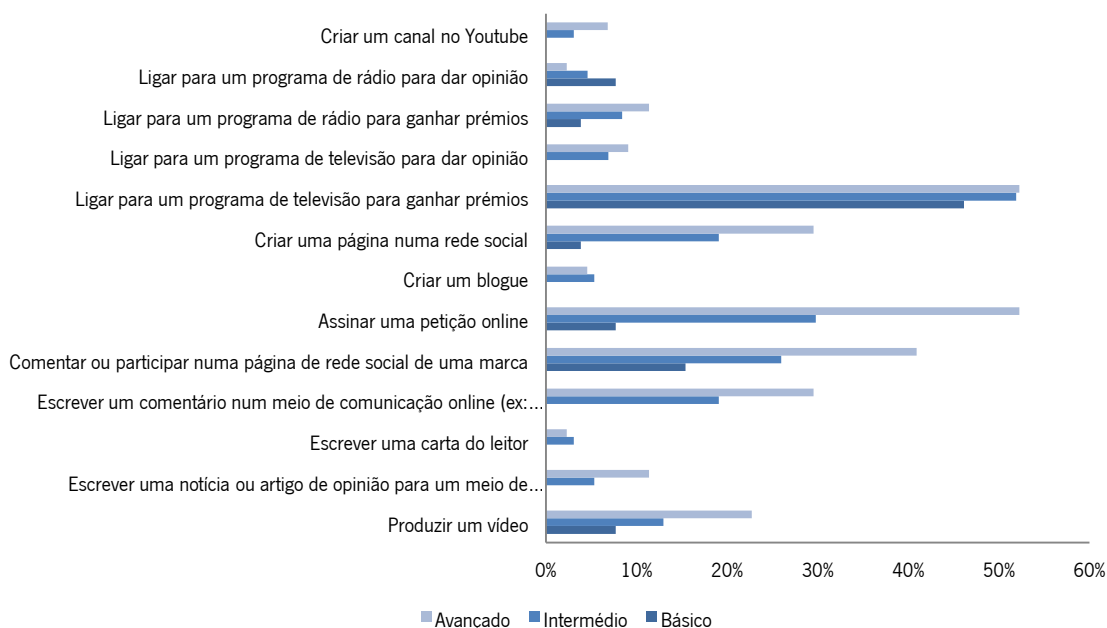


Gráfico 7 - Práticas de produção mediática em cada nível de literacia mediática

A literacia mediática está particularmente relacionada com o novo contexto dos media digitais, que abrem portas à produção criativa de conteúdo (Torneró & Varis, 2011). Esta questão verifica-se na prática quando observamos o Gráfico 7. As competências comunicativas resultam

da capacidade do indivíduo em, individualmente, criar e produzir mensagens, usando diferentes códigos e disseminando a informação através de diferentes plataformas. Neste sentido, os agentes que têm competências comunicativas têm também um maior conhecimento acerca dos processos de produção. Assim, voltando a olhar para os resultados representados no gráfico, verifica-se que de facto, os indivíduos que mais produzem conteúdos mediáticos são os que têm um nível de literacia mediática mais desenvolvido.

3.4.2. Colaboração com meios de comunicação social

Nenhum inquirido do nível básico indicou ter colaborado com qualquer meio de comunicação social. No nível intermédio, apenas quinze em cento e trinta e um inquiridos (12%) colaborou, enquanto no nível avançado a proporção do número de inquiridos aumenta para onze em quarenta e quatro pessoas (25%). Deste modo, os resultados mostram que a participação ativa na produção de conteúdos mediáticos está diretamente relacionada com um maior nível de literacia mediática. Os resultados desta questão corroboram o que já foi acima referido: a produção de textos mediáticos, ou neste caso, colaboração com um determinado meio de comunicação social permitem às pessoas um conhecimento sobre os processos de produção. Assim, explica-se que as pessoas que têm esta experiência de produzir conteúdos mediáticos sejam aquelas que apresentam um nível de literacia mais elevado.

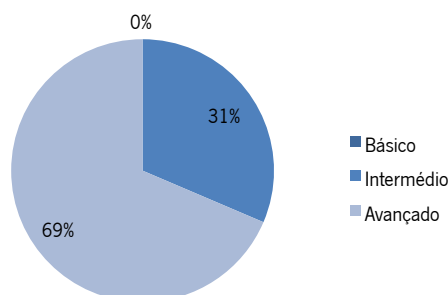


Gráfico 8 - Percentagem de indivíduos em cada nível de literacia mediática que colabora ou colaborou com um meio de comunicação social

3.4.3. Práticas de cidadania

O Gráfico 8 demonstra que os indivíduos classificados no nível básico identificam menos características de um bom cidadão do que os classificados nos outros dois níveis. Assim, por exemplo, apenas catorze em vinte e seis (54%) inquiridos do nível básico identificam o respeito pela lei como uma prática de cidadania, contra cento e seis em cento e trinta e um (81%) no

nível intermédio e trinta e sete em quarenta e quatro (84%) no nível avançado. Ainda assim, há um consenso entre os três níveis relativamente às práticas mais e menos importantes: respeitar a lei e tentar compreender a opinião dos outros são as mais selecionadas e participar em organizações sociais e políticas e ser vigilante em relação ao Governo são as menos selecionadas, em todos os níveis.

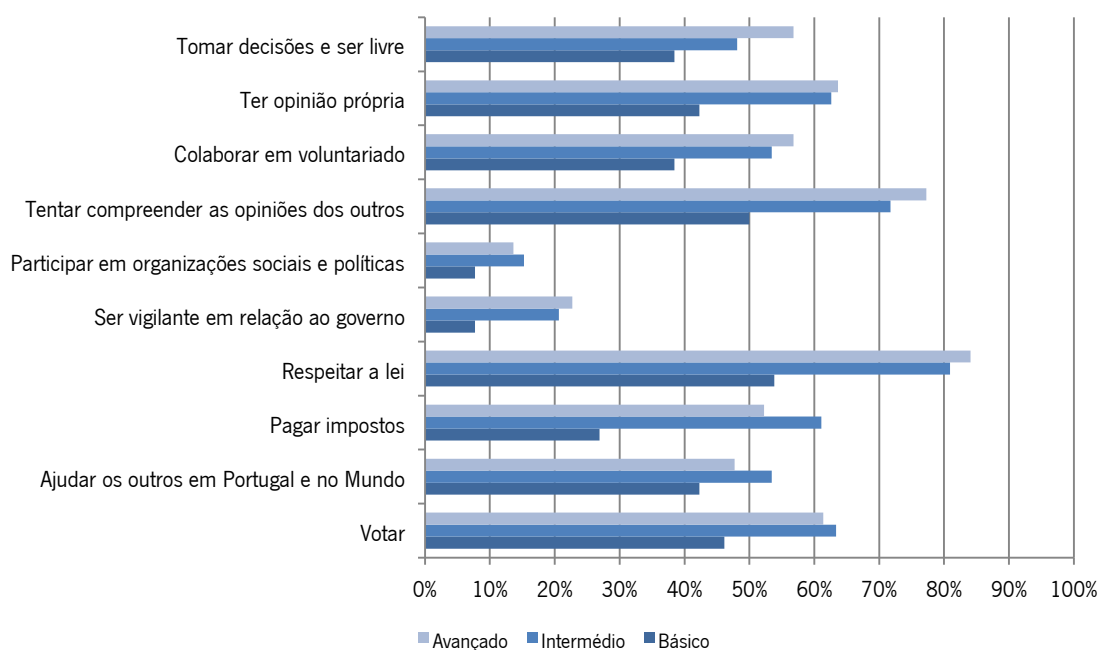


Gráfico 9 - Perceção do que significa ser um “bom cidadão” por nível de literacia mediática

4. Relação entre as dimensões da literacia mediática

Com o objetivo de verificar se existe uma associação entre as dimensões da literacia mediática desenvolvidas neste estudo, foi utilizado um *teste de associação* que averigua se duas ou mais variáveis intervalares estão associadas, conhecido como Correlação de Pearson. Aqui, designamos o respetivo coeficiente de correlação por r e o nível de significância por p .

A pontuação para cada uma das dimensões foi atribuída segundo o manual que se encontra no Apêndice 7. Os três gráficos abaixo representados mostram que existe uma correlação positiva entre todas as variáveis, embora não seja forte. O acesso está positivamente correlacionado com a comunicação, $r = 0,61$, ou seja, existe uma tendência de um maior acesso estar associado a uma maior comunicação. Esta é a correlação com o coeficiente mais elevado. Relativamente à associação entre compreensão crítica e acesso, o valor do coeficiente desce para $r = 0,43$. Por fim, a associação entre comunicação e compreensão crítica é a correlação com menos força: $r =$

0,39. A todos estes coeficientes de correlação está associado um nível de significância $p < 1\%$, pelo que podemos aceitar estes resultados como representativos da população (com um intervalo de confiança de 99%).

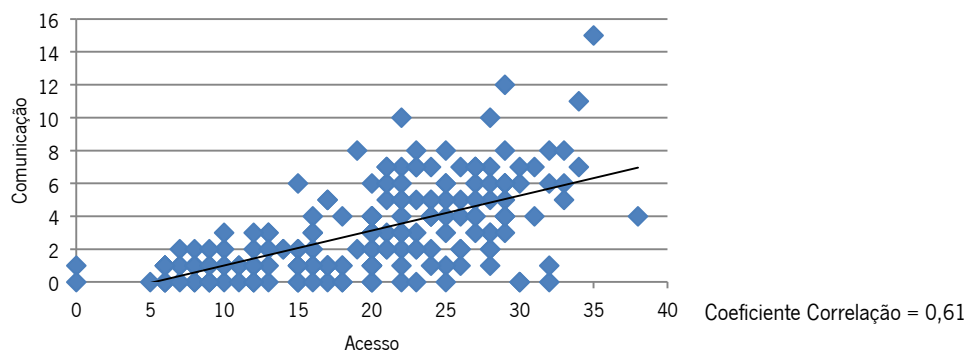


Gráfico 10 - Correlação entre acesso e comunicação

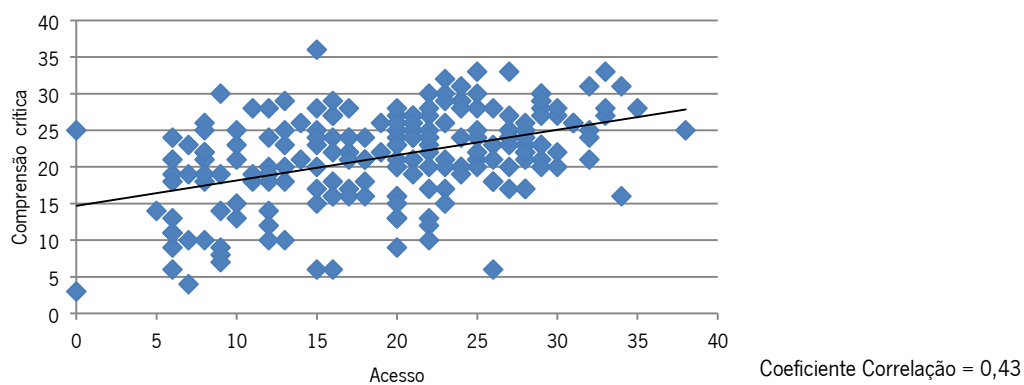


Gráfico 11 - Associação entre acesso e compreensão crítica

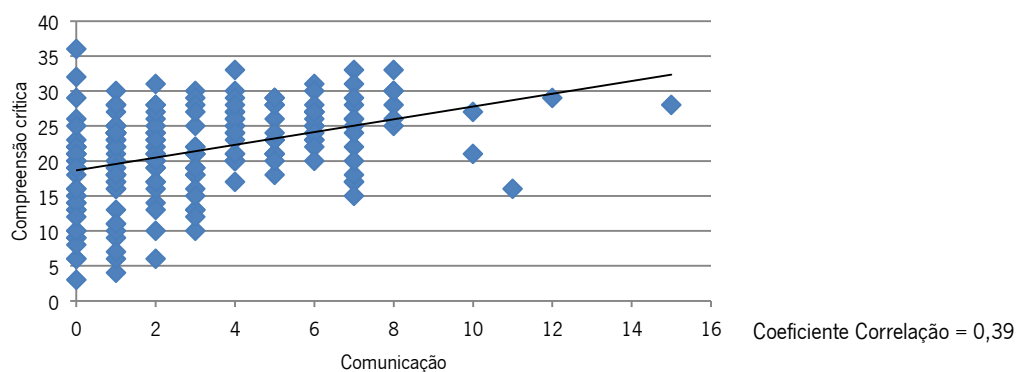


Gráfico 12 - Associação entre compreensão crítica e comunicação

Estes resultados refletem o sistema de competências de literacia mediática retratado na pirâmide elaborada por Tornero & Varis (2010). Nesse modelo de organização das competências individuais (ver Ilustração 3), os autores pretendem demonstrar que “as competências de acesso são necessárias para o desenvolvimento de habilidades críticas e ambas, por sua vez, servem de

base para as atividades comunicativas” (Tornero & Varis, 2010). Efetivamente, os resultados deste estudo são consistentes com essa hipótese.

Em síntese, apresentamos (ver Ilustração 8) as principais diferenças entre os perfis básico e avançado de literacia mediática, que se revelaram mais significativos nesta investigação.

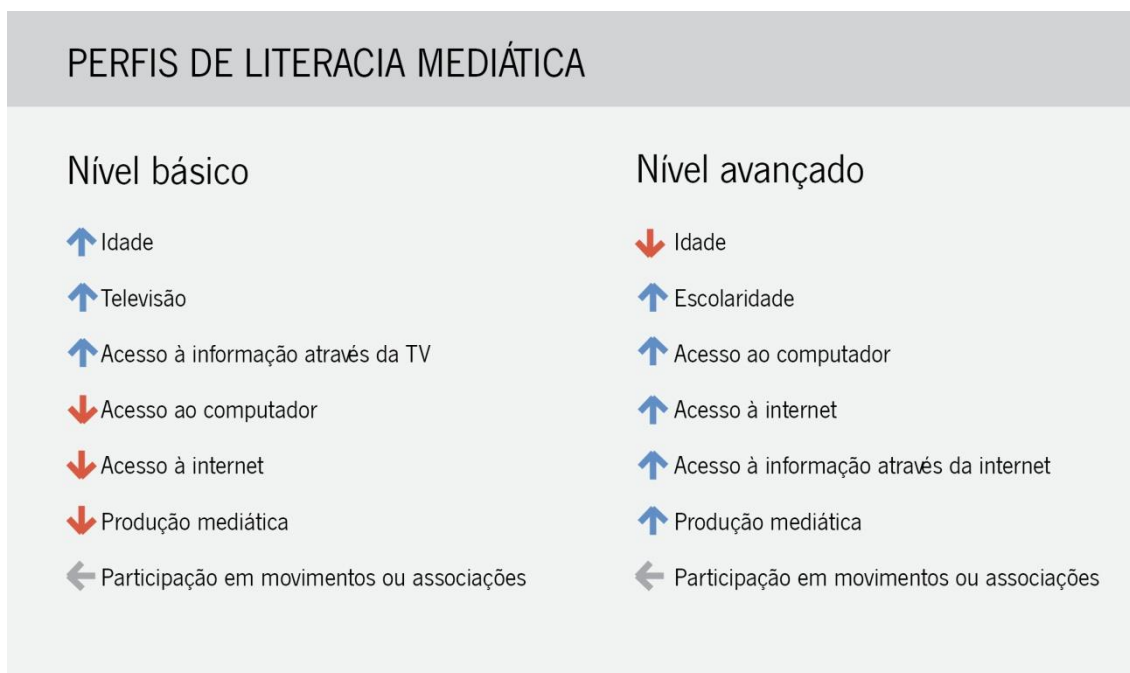


Ilustração 8 – Principais características do perfil básico e avançado de literacia mediática.

No nível básico verifica-se que vários indivíduos têm em comum o baixo nível de escolaridade, a idade mais avançada, a área produtiva como a área de trabalho mais comum, o acesso reduzido, ou inexistente, à internet e aos computadores, a televisão como *medium* mais utilizado e a procura de informação e de notícias na mesma como uso principal. Este grupo de pessoas revela baixos níveis de produção mediática e nenhum tipo de colaboração com meios de comunicação social. Relativamente à questão das práticas de cidadania, participam sobretudo em associações religiosas e em ações de solidariedade (mais do que os restantes níveis), contudo, os valores da participação a este nível são muito baixos.

Por sua vez, no nível avançado, encontra-se sobretudo a população mais jovem, mais escolarizada, que trabalha nas áreas administrativas, que usa o computador como ferramenta de trabalho. Neste nível, o acesso à internet é mais frequente e a leitura de jornais *online* é preferida em detrimento das versões impressas. Este é o grupo que mais produz conteúdos mediáticos, embora esta seja também uma prática rara.

5. A voz dos adultos: gostos, preferências e aprendizagens sobre os media

Análise dos resultados dos grupos de foco

Como já foi anteriormente referido, os grupos de foco tiveram como principal objetivo ajudar a compreender e interpretar os resultados do inquérito. Genericamente, as perguntas foram desenhadas para cobrir várias questões dentro das três dimensões do modelo de análise, nomeadamente o acesso, a compreensão e análise crítica e a comunicação. Esta análise procura descrever, por temas, as principais ideias dos três grupos de foco. Estrutura-se, em primeiro lugar, através das três dimensões da literacia mediática e, dentro de cada dimensão, considera os temas principais que foram abordados. Relativamente à dimensão do acesso, as principais ideias associadas aos usos da televisão, internet, rádio e jornais são ilustradas através de “nuvens de palavras”. A força das palavras tem por base os aspetos de análise dos resultados dos grupos de foco referidos por Krueger *et al* (2001).

Em suma, a análise destes resultados³⁶ procura dar conta dos contextos sociais dos participantes, do seu espírito crítico relativamente aos media e das práticas de cidadania e produção mediática dos participantes. Uma última nota: todos os nomes dos participantes são fictícios, como forma de proteger o seu anonimato.

5.1. Práticas mediáticas: as experiências do quotidiano

Acesso

A primeira questão procurou contextualizar o acesso e os usos dos diferentes tipos de media. Foi pedido aos participantes que, de um modo informal, descrevessem as suas experiências quotidianas com os media. A televisão e a internet foram os dois meios de comunicação que mais frequentemente surgiram como tópico de debate. Os jornais, a rádio e o telemóvel também foram referidos, embora com menor frequência. Para além destes media, eventualmente, poderão ter sido referidos outros, mas de um modo incipiente. A dimensão informativa dos media foi preponderante ao longo dos diálogos, mesmo quando a moderadora interveio para pedir que considerassem toda a panóplia de meios de comunicação.

De facto, a televisão e a internet competiram pela atenção dos vários grupos. Mas, afinal, qual é o contexto por detrás do acesso a esses media? O que determina a escolha de um em

³⁶ A transcrição dos três grupos de foco encontra-se disponível no Anexo 2, que se encontra no CD-ROM.

detrimento de outro? Como são as práticas mediáticas dentro das suas casas? Estas são algumas das questões que se procura resumir nos próximos parágrafos.

5.1.1. Televisão: ruído de fundo e noticiário

Nos três grupos de foco, vários elementos referiram a televisão como um dos meios de comunicação que está presente no seu quotidiano. Uma das ideias principais é que este «ecrã» serve, essencialmente, para informar os adultos sobre a atualidade, através do telejornal. A televisão funciona praticamente como um “ardina” ao domicílio:

Artur – No caso da televisão, as notícias chegam-nos a nós, no caso dos jornais e da internet exige uma iniciativa nossa. O que acontece é que, normalmente, eu tenho acesso às notícias pela televisão e, se quiser saber mais, vou pesquisar. (Grupo C)

No grupo A, o telejornal foi mencionado várias vezes como uma forma de manter as pessoas “a par do que se passa no mundo” e do país. Raquel, do grupo A, exemplifica:

Raquel – Para nos manter atualizados sobre o que se passa no mundo. Quando sai a tabela de leis do Diário da República, passa nas televisões. Eu não vou ao Diário da República ler diariamente o que é que foi... mas passa na televisão e a gente está informada. (...) Quando são assuntos que é para toda a sociedade estar informada, aparece, na televisão.

No entanto, para outros, a televisão ligada pode não passar de um ruído de fundo, como foi exemplificado no Grupo B:

Manuel – (...) Eu ainda mando e corto, senão a televisão estava sempre ligada, nem que fosse só como ruído de fundo. Por exemplo, o miúdo está a jogar nos joguinhos e a televisão está a fazer ruído de fundo.

António – Eu chego casa e a primeira coisa que faço é ligar a televisão, mas não vejo televisão. É um bocado automático (...) às vezes nem estou a ligar, mas está lá.

No caso dos participantes que têm filhos pequenos, a televisão também desempenha o papel de entretenimento, através dos canais infantis, como o “Panda” e o “Disney Channel”. Segundo alguns participantes, em contexto familiar, quando há várias pessoas e apenas uma televisão, são os mais novos quem decide os canais que são transmitidos. Quatro dos participantes (três mulheres e um homem) referiram que são os filhos que escolhem os canais. Esse poder de escolha que lhes é dado é uma forma de os “entreter” e manter “quietos e calados”.

Segundo alguns testemunhos, para os adultos a dimensão do entretenimento televisivo tem lugar sobretudo ao fim de semana: o *zapping* é uma prática comum para quem tem subscrição por cabo. Porém, afirmam que os canais que se veem acabam por ser sempre os mesmos, em parte por falta de tempo ou de interesse.



Ilustração 9 - Principais palavras associadas ao uso da televisão, nos grupos de foco.

Sobre os tópicos relativos ao uso da televisão há um conjunto de ideias, palavras e temas que foram transversais às várias sessões (ver Ilustração 9). Estes resultados vão ao encontro das conclusões presentes no relatório da OberCom (2010a), que apontam a televisão como um meio de informar, entreter e reunir as pessoas em família.

É notória a dupla função da televisão como fonte de informação e como meio de entretenimento. A informação é sobretudo associada ao consumo dos adultos, que referiram constantemente o telejornal. O entretenimento é falado sobretudo por quem tem filhos. É importante verificar que não foram referidos outros programas para além do telejornal e dos desenhos animados, De facto, outros programas como *talk-shows* e novelas, que ocupam uma parte considerável dos programas televisivos dos canais generalistas ao longo da semana, ou mesmo outros canais para quem utiliza a televisão por cabo, não foram mencionados, o que pode ser indicativo de que estas respostas poderão estar condicionadas por uma certa desejabilidade social.

Por outro lado, é visível a preponderância do papel da televisão como “ruído-de-fundo”, não só para os filhos mas também para os adultos.

5.1.2. Internet: informação e redes sociais

A internet como espaço de informação foi referida, sobretudo, nos grupos B e C, constituídos por colaboradores que trabalham nos escritórios. Para alguns, os contextos pessoal e profissional confundem-se, como podemos ver pelo testemunho de dois participantes do grupo C:

Mafalda – (...) Eu não procuro a informação, normalmente ela chega-nos através duma agência. Em que contexto? Profissional e pessoal. Profissional, porque é a minha profissão e eu tenho de saber. Pessoalmente, sou mais ligada à internet, porque é mais rápido.

(...)

Rui – (...) Como me chega a informação? O contexto pessoal ou profissional eu não distingo. (...) o meio principal é internet. A qualquer hora, 24h/dia. No meu telemóvel, subscrevo os feeds de notícias dos jornais que eu quero, que são fidedignos.

No que diz respeito à dimensão informativa da internet, dois participantes (dos referidos grupos) referiram que o seu método para acompanhar a atualidade e a informação *online* passa pelo uso da subscrição por RSS Feeds³⁷. Esse tipo de subscrição de notícias permite que o utilizador esteja atualizado ao longo do dia:

José – Normalmente, eu sou logo informado das notícias porque utilizo na internet os Feeds RSS e a notícia aparece. Uma pessoa fica logo informada. Vou ver as notícias para quê? Só se for para ver mais detalhes. (Grupo B)

Para vários participantes, em termos de informação, a internet pode substituir o telejornal. Esse é o caso de Ana (Grupo B) que afirma: “aquilo que fazia antes na televisão faço agora na internet”.

Nos vários grupos, foi referido constantemente o uso do Facebook. Os principais usos mencionados, resumidamente, passam por contactar os outros, sobretudo familiares que moram longe e amigos; “cuscar” a vida dos outros; marcar eventos, por exemplo, jantares com os amigos ou reuniões com amigos do passado; e consultar tópicos de interesse (por exemplo, informação sobre música).



Ilustração 10 - Principais palavras associadas ao uso da internet, nos grupos de foco.

5.1.3. A nostalgia do papel e o comodismo do *online*

Os jornais informam. Esta foi a principal função atribuída a este meio. Quanto a isso, houve consenso. O mesmo não se repetiu relativamente ao seu formato. Afinal, jornal em papel ou jornal online? Por um lado, há uma certa nostalgia associada à leitura do jornal em papel num café, por outro lado, o acesso à internet é mais “cómodo”:

Luísa – (...) Antigamente (...) as pessoas não tinham tanta facilidade no acesso às notícias, portanto normalmente compravam jornais. Agora vais a um café e nem todos vendem jornais, mas têm acesso à internet, é essa a diferença.

Artur – Mas ainda continua a ser um... Eu gosto dessa imagem, talvez romântica: uma pessoa vai a um café e está lá um jornal e lê.

³⁷ Trata-se da agregação de conteúdo online através de programas que o permitem.

Com efeito, o café foi várias vezes referido como o espaço de leitura dos jornais em papel. No caso de Joaquim, nos tempos de espera, enquanto “vai buscar os filhos ao treino”, é no café que aproveita para ler o jornal. No caso de Maria (Grupo C), o jornal em papel é um “miminho” que gosta de comprar quando vai à tabacaria, embora por comodismo acabe por utilizar com mais frequência a internet:

Maria – Eu prefiro o papel. Quando vou a uma tabacaria compro sempre o jornal. Gosto do papel. Tirando isso, uso a internet, por uma questão de comodismo. É mais barato, mais cómodo, portanto o meu “miminho” é comprar em papel.

Lúisa – Pois, como acabaste de dizer, quando lá vais. Não te deslocas lá especificamente para isso. Portanto, normalmente, vais buscar uma coisa que é de mais fácil acesso: a internet.

A internet, tal como aconteceu com a televisão, também faz concorrência com os jornais, quanto à informação. Vários participantes referiram ler jornal *online*, por vários motivos: por ser “mais rápido”, “mais fácil”, “imediato” e “cómodo”. Nesta lógica, as próprias empresas, segundo um dos participantes, também são compelidas a passar do papel para o digital:

Manel - Acho que o jornal escrito qualquer dia desaparece. Isso nota-se até na Bosch com o nosso novo “Facebook” profissional. É uma tendência tão grande que as próprias empresas se vêem compelidas a fazer o mesmo. Por exemplo, com o Bosch Connect. (Grupo C)

A leitura do jornal em papel, para além da questão do gosto pessoal, é também uma questão de tempo, segundo o testemunho do José, que por falta de tempo, deixou de comprar os jornais em papel e passou a subscrever os *RSS Feeds*:

José – Eu comprava o Expresso todas as semanas. (...) Não foi para poupar dinheiro, mas acabava por não ter tempo para ver aquilo tudo.

Contudo, ao partilhar que o pai lê o Expresso há 40 anos, Rosa (Grupo C) exemplifica como há hábitos que não mudam, pelo contrário, permanecem com as gerações.

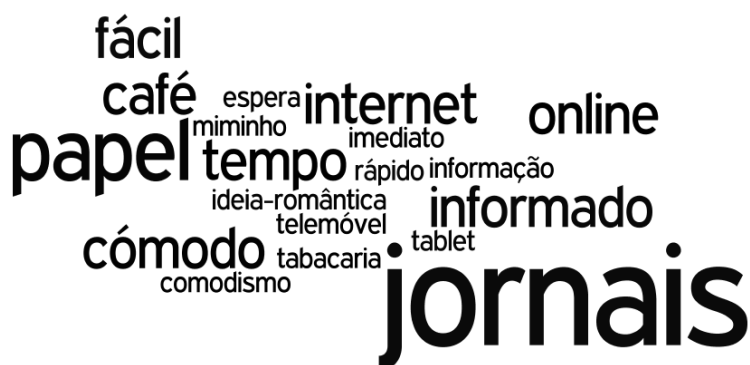


Ilustração 11 - Ideias e temas frequentemente associados ao uso dos jornais, nos grupos de foco

5.1.4. O entretenimento da rádio e o “vício” do telemóvel

Comparativamente com a televisão, a internet e os jornais, pouco foi dito em relação a outros media. A rádio foi referida como um meio de entretenimento, quando transmite música ou um jogo de futebol, mas também como uma fonte de informação, quando de hora-a-hora emite o noticiário. Já o telemóvel foi referido, sobretudo no grupo C, no contexto do uso abusivo que os mais novos fazem dele. Esta ideia foi repetida ao longo da sessão, em diferentes momentos:

Ana – Digo pelas minhas sobrinhas. Estávamos a jantar e elas sempre com o telemóvel!

(...)

Manuel – (...) Quando se dá por ela, está tudo agarrado ao telemóvel (...) Sinto falta de chegar a casa e até de conversar um bocado. Quer dizer, até se conversou, se calhar, ao telemóvel no caminho, porque vai com o Bluetooth. Conclusão: quando chegou a casa o tema já passou a menos 70%. Então, qual é a tendência a seguir? Não se vai falar, então, pega-se no telemóvel ou então televisão.

(...)

Manuel – Se eu digo às minhas filhas: “Acabou, não há mais telemóvel”, elas respondem: “o que eu que vou fazer?”, E eu: “vais para a rua, vais jogar à bola, brincar na terra”.

Neste grupo, quando é colocado o seguinte cenário: “imaginem que tudo que tem a ver com os media desaparecia...”, um dos participantes afirma que não conseguiria viver sem o telemóvel. Por sua vez, Rosa relata o facto de o seu filho de tenra idade ter a capacidade de mexer num telemóvel como os meninos de 14 ou 15 anos.

Por outro lado, o telemóvel criou também a necessidade de estar em permanente contacto, segundo a afirmação de Artur (Grupo C):

Artur – Há meia dúzia de anos, não tínhamos aquela necessidade de contactar as pessoas. Não havia telemóvel. Hoje em dia, se não consegues contactar alguém ficas logo ansioso.

Para além de contactar pessoas, outras funções deste aparelho foram referidas, entre as quais; tirar fotografias, aceder à informação, diretamente através da internet ou através da subscrição dos RSS Feeds. O telemóvel pode, segundo alguns testemunhos, acompanhar um indivíduo 24h/dia:

Rui – A qualquer hora, 24h/dia. No meu telemóvel, subscrevo os feeds de notícias dos jornais que eu quero, que são fidedignos. (...) Estou constantemente a ver notícias no telemóvel. Não é tanto procurar, são elas que chegam a mim sem eu fazer nada.

O telemóvel é um aparelho que, apesar de ter sido menos vezes referido do que a televisão e a internet, acaba por estar constantemente presente na vida dos participantes funcionando também como um meio para aceder ao *online*.

Ao apresentarem a sua experiência no dia-a-dia com os meios de comunicação, dois participantes mencionaram os livros como sendo os meios que utilizam menos. Para o Rui e

Mafalda (Grupo C), os livros terão mais probabilidade de serem lidos se houver mais tempo disponível por parte das pessoas:

Rui – O que eu menos uso são os livros, porque não tenho tempo. Tenho muitos, mas não tenho tempo para os ler. (Rui, 35 anos, grupo C)

Mafalda – Durante as férias, aproveito para ler livros. Quando estou a trabalhar não tenho oportunidade nem tempo. (Mafalda, 38 anos, grupo C).

De facto, as motivações dos participantes foram sendo mencionadas como fatores que podem determinar as diferenças os seus usos dos media. Entre elas, destacam-se: o tempo e o espaço, as preferências pessoais, o comodismo e a facilidade de acesso.

Fazendo agora uma breve análise crítica aos resultados enquadrados na dimensão do acesso, destaca-se a ideia de que há um destaque dado ao papel da televisão. Nos três grupos de foco perpassa a ideia de que, apesar da transformação da paisagem mediática, “a televisão é para a maioria da população o principal instrumento de percepção do mundo, contribuindo para construir e modificar as representações de e sobre o mesmo” (Pereira, 2007), apesar de partilhar cada vez mais a atenção dos telespectadores com outros media, particularmente com a internet. Este aspeto é particularmente notório quando o discurso sobre a atualidade faz pontes com o telejornal. Para alguns dos participantes, a televisão “passa o que as pessoas devem saber”, sendo assim como “uma janela para o mundo”. No entanto, a diversidade dos discursos é notória e há também participantes com um espírito crítico afiado relativamente a este meio, em particular relativamente ao telejornal, o qual criticam pelo seu carácter de *show-off*.

Por outro lado, estes resultados mostram que ligar a televisão não é sinónimo de ver televisão, no sentido de lhe prestar atenção. Este facto indica que é necessário olhar para os números estatísticos de um modo crítico e considerar que há uma distância entre olhar para a televisão e reparar nos seus conteúdos, aludindo à célebre frase de José Saramago, que diz: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Neste caso, nem todos olham e nem todos reparam.

5.2. Conhecimentos e dúvidas sobre os bastidores dos media

Compreensão e análise crítica

Durante as três sessões, os participantes fizeram espontaneamente uma análise crítica dos media. Relativamente a esta dimensão da literacia mediática, estavam programadas no guião cinco questões com o objetivo perceber alguns aspetos que os resultados do inquérito deixavam por responder. Em primeiro lugar, compreender o significado do termo «atualidade», de forma a compreender quais são os fatores que contribuem para que as pessoas sintam que estão a par

da atualidade. Em segundo lugar, procurar perceber melhor quais os aspetos que os participantes consideravam importantes na sua relação com os media, abrindo espaço a uma análise crítica sobre os mesmos. Essa análise foi aprofundada quando se procurou compreender o modo como os participantes percecionam a influência dos media. Depois, no seguimento das perguntas do inquérito que requerem alguns conhecimentos sobre os media e as suas lógicas de produção, procurou-se compreender que conhecimentos os participantes têm sobre os bastidores dos media, o que está por detrás da produção dos conteúdos mediáticos. Para isso, lançámos uma discussão em torno da distinção entre a realidade e a ficção, dando oportunidade aos participantes de revelarem as suas ideias e o que conhecem sobre os bastidores dos media e o modo como os conteúdos são construídos.

5.2.1. Acompanhar a atualidade é *estar a par do que se passa*

“Estar informado”, “estar a par das notícias”, “estar a par do que se passa no mundo” são expressões que surgiram com alguma frequência nos diálogos. Mas afinal, o que é estar a par da atualidade? No grupo A, o conceito é muito relativo. Para alguns, corresponde ao telejornal, para outros equivale ao termo «notícia» e há ainda quem tenha sugerido que estar a par da atualidade é como estar a par dos interesses pessoais:

Raquel – As novas tecnologias, por exemplo.

Francisco – Pode ser apenas um tópico. Por exemplo, estar a par da atualidade de um clube de futebol.

Raquel – Sim, não tem nada a ver com a bolsa, por exemplo, não me diz nada.

João – Se vir o telejornal, normalmente o telejornal dá tudo.

Francisco – Não dá tudo, dá uma parte.

Raquel – Isso depende do interesse de cada um.

Fátima – Cada um fixa aquilo que interessa.

Raquel – A atualidade, neste momento, é o avião que caiu e o outro que aterrou mal.

No grupo B, tal como no grupo A, alguns participantes também associaram a atualidade ao telejornal e às notícias, e em ambos os grupos surgiram comentários sobre a queda de aviões³⁸. Neste contexto, os participantes criticaram o pendor negativo que o termo «atualidade» carrega, tal com defende Manuel quando afirma: “primeiro: é uma preocupação estar a par da

³⁸ No mês em que os grupos de foco foram realizados, março de 2014, a agenda mediática nacional foi marcada pelos acidentes trágicos de aviação da companhia Malaysia Airlines. Dois aviões desta companhia aérea desapareceram. O primeiro foi o voo MH370 e o segundo foi o voo MH17 Malaysia Airlines, este último abatido por um míssil quando sobrevoava a Ucrânia. Estes acidentes ocorreram no mesmo ano e na mesma companhia, terminando ambos nas mortes dos passageiros. A dimensão do acidente projetou-os para os destaques dos jornais, telejornais e revistas. (Bancalero, 2014).

atualidade, porque ultimamente a gente liga a televisão e é só desgraça”, dando a ideia de que estar a par do telejornal é equivalente a estar a par da atualidade. A propósito deste tema surgiu ainda uma crítica ao excesso de informação dos media com que os indivíduos são confrontados:

José – (...) 5% do que temos, atualmente, de informação era suficiente. Temos demasiado. O telejornal demora uma hora e meia!

Ana – Ouve-se cada vez mais as pessoas a dizer que não veem o telejornal porque é só desgraças.

António – (...) Segundo a TVI, as sondagens das audiências mostram que as pessoas veem um telejornal e se houver um telejornal que ainda continua noutro canal, as pessoas fazem zapping. Vão para o outro e continuam a ver o telejornal.

No grupo C, estar a par da atualidade é uma necessidade, promovida pela sociedade ocidental e pelos próprios media, mas também pela curiosidade das pessoas. Por outro lado, segundo o que foi dito, os media fomentam essa necessidade de informação, e, quando isso não acontece, as pessoas ficam perdidas. Por fim, a atualidade é também uma forma de manter um tópico de conversa. De facto, estas foram as principais ideias comentadas pelos participantes do grupo C:

Artur – Eu não digo que seja acompanhar a atualidade, nós queremos é saber mais do que a vista alcança.

Maria – Eu acho que é uma questão de necessidade. Nós fomos educados pela sociedade a querer conhecer as coisas.

Artur – Pela sociedade ocidental! Há sociedades que não são assim!

(...)

Mafalda – São os próprios meios que o fomentam.

Rui – Somos curiosos!

(...)

Joaquim – As pessoas têm necessidade de estar informadas, se não estiverem informadas sentem que estão perdidas. Às vezes lançam-se as notícias das guerras, dos problemas nas empresas, para ver como a sociedade reage. Lançam-se boatos. (...)

Mafalda – Temos necessidade de estar informados, porque, se te “cai” um tema de conversa de um momento para o outro, tens de saber o que dizer.

5.2.2. O imaginário da vida sem os media

As respostas a este tópico revelaram-se maniqueístas: viver sem os media poderia ser uma “bênção” ou, pelo contrário, uma “morte por tédio”. De um lado, alguns participantes viam neste “apagão mediático” uma libertação do stress do dia-a-dia, como é o caso da opinião do Tiago (Grupo A), que acredita que “acabava com o stress”, ou o caso de Manuel (Grupo B) que desabafa: “abençoado se isso tudo desaparecesse!”. Do outro lado, a maioria discordou que seria algo positivo. Alguns afirmaram que se os media desaparecessem seria “complicado” ou quase “impossível” viver sem eles, tal como mostram os seguintes comentários:

Raquel – Desligar tudo? (...) e o que é que vamos fazer a seguir? [risos] (Grupo A)

Marta – Morrias de tédio. (Grupo A)

António – Eu não conseguia viver sem o telemóvel e sem acesso à internet. (Grupo B)

Joaquim – Basta ires para um sítio onde não tenhas acesso à internet... Ficas maluco! (Grupo C)

5.2.3. A influência dos media

No conjunto das três sessões, foram enumerados vários aspetos sobre a influência e as consequências da presença dos media na vida das pessoas, entre eles: a transformação nas relações interpessoais; a perda da novidade; as consequências emocionais; a cultura do medo e a influência no consumo.

Em primeiro lugar, alguns participantes referiram a transformação que sentiam das relações interpessoais, mais especificamente, a diminuição do diálogo e da interação face-a-face, como consequência desta “geração dos ecrãs”. Devido a essa permanente ligação aos ecrãs (televisão, telemóvel, computador, etc.), um dos participantes, que tem filhos, referiu a necessidade que teve de implementar regras para o uso dos media (televisão e telemóveis) à hora da refeição. Além disso, o contacto permanente, possibilitado pela internet e pelo telemóvel, leva também a alterações nas relações com a família e com os amigos. No passado, quando um familiar que morava longe fazia uma visita era uma emoção tremenda, porque não era tão fácil comunicar. Agora, com as novas tecnologias, “aquela emoção de se encontrar alguém que já não se vê há um ano perdeu-se!”, como afirma Manuel (Grupo B).

Em segundo lugar, foi criticado o “uso abusivo” das redes sociais, nomeadamente do Facebook. Alguns participantes criticaram a exposição abusiva da vida privada de cada um, como é o caso de Artur e Ana:

Artur – Concordo, mas isso não me preocupa. O que me preocupa é que, hoje em dia, parece que se uma pessoa não está online, não está viva. Há muitas pessoas que relatam a vida toda no Facebook. É informação a mais. (Grupo C)

Ana – A quantidade de informação que se coloca no Facebook é abusiva.

Neste aspeto, vários criticaram a atitude de “outras pessoas”, contudo nenhum dos participantes se identificou como uma das pessoas que exagerava na publicação de informação. Pelo contrário, falaram em “uso restrito”, na navegação passiva (sem publicações) e na seleção atenta dos amigos que estão nas suas redes de contactos.

Ainda relativamente ao tema do Facebook, alguns participantes comentaram que expor passo-a-passo a vida das pessoas leva ao sentimento de “perda da novidade”, e, por outro lado, leva a

que as pessoas vivam os momentos em função daquilo que vão publicar no Facebook, tal como exemplificou uma das participantes do grupo B:

Ana – Quando vou de férias, não há! Acabou, nem internet! Os amigos até ligam a perguntar se está tudo bem, porque estranham não ter posto nada no Facebook. Alto, mas eu estou de férias! Tu vês muita gente que está de férias e que põe constantemente onde está. Aí sim, eu acho que depois vêm e: “como é que foram as tuas férias? Eu já sei como é que foram as tuas férias”. Agora... agora, podem sentar-se que eu vou falar onde é que eu estive. Mas foi um espanto. As pessoas: “Está tudo bem? Não dizes nada? Onde é que estás”? (...) As pessoas ainda não estão a viver o momento e o primeiro pensamento é tirar uma selfie ou tirar uma foto. (...) Eu tive num casamento, no sábado, e as pessoas estavam a tirar as fotos e passados segundos já estavam no Facebook!

Relativamente à influência que os media podem ter na emoção das pessoas, no grupo A, um dos participantes concordou que os media influenciam a vida das pessoas e que podiam até criar medos e fobias:

João – Influencia mais uns do que outros. Aquilo pode criar medo, pode criar fobias, pode criar várias coisas, dependendo do programa que se está a ver, pode criar muita coisa na nossa mente.

Este comentário foi remetido para a experiência dos filhos. Por vezes, os documentários ou os filmes de terror criavam medo nos filhos, tendo esse participante referido, na sua qualidade de pai a importância que sentia em estar por perto e dar alguns avisos, mas sem os impedir de ver esses programas. Um outro exemplo sobre a reação emocional que os media podem desencadear nas pessoas foi partilhado por Raquel, do mesmo grupo. Contou que acompanhou uma experiência de pânico da sua afilhada que se deveu à internet. A adolescente de 14 anos recebeu no seu computador uma notificação, alegadamente da polícia, a dizer que tinha de pagar uma multa de 100€ e que tinha de alertar a polícia. Mediante este aviso, a reação foi entrar em pânico. Este episódio de pânico tinha igualmente acontecido a vários outros participantes do grupo.

No grupo B, a questão do medo baseou-se, sobretudo, na consequência de uma maior consciencialização dos perigos, através dos media, que leva a uma “cultura do medo”. Para os participantes que têm filhos, essa “consciencialização” reflete-se na proteção exagerada que lhes dão:

Rosa – Hoje, com a internet a informação alerta tanto sobre os perigos, que transmite a ideia de “se colocar as crianças protegidas numa estufa”.

(...)

Manel – Nós não metemos os putos dentro da sala, junto dos professores, porque não podemos... para ter a certeza que ele entrou. Isso também leva os nossos filhos a terem medo de ir daqui ali”.

Influência no consumo

A publicidade influencia ou não o consumo? Alguns participantes do grupo B disseram que não se sentiam influenciados. Neste grupo as opiniões dividiram-se, mas um aspeto foi relativamente

consensual: a faixa etária. Na perspetiva de Rosa, os mais novos, à partida, são mais facilmente influenciáveis:

Rosa – A faixa etária faz diferença. Não é à toa que ouvimos falar de fenómenos como o da “Violeta” (...).

Moderadora – Mas quem compra são os pais...

Rosa – São as crianças que pedem e que querem. A publicidade é fortíssima sobretudo na faixa dos mais novos.

No grupo A, a maioria concordou que influencia. Neste grupo, de um modo geral, alguns participantes referiram que a publicidade influencia as compras das pessoas por vários motivos: seja pelos elementos que a constituem; seja porque a pessoa não é capaz de ler ou porque os preços são sedutores:

Raquel – As publicidades... em termos de compras ou de novidades que aparecem. Nas tecnologias, nas publicidades que eles fazem, na comparação de preço e...

Fátima - Basta a imagem de um produto qualquer, uma pessoa quando vai às compras já tem tendência para comprar aquilo.

(...)

Fátima – Mesmo a minha mãe, que não sabe ler, vai às compras e tem tendência para comprar aquele produto, porque dizem que limpa bem e, então, ela vai comprar aquilo que ela vê na televisão. Não sabe ler mas sabe identificar o produto.

(...)

Raquel – Quando estamos à espera de comprar qualquer coisa, vemos a publicidade de uma promoção ou no telemóvel, seja o que for. Influencia e bastante... e, por vezes, enganosa. Só o desenhinho já está a enganar. Mas influencia. Só a própria visão da publicidade já influencia muita coisa. A própria cor influencia. O impacto da cor, da publicidade.

João – É tudo. É a música associada, tudo...

Fátima – A publicidade já faz tudo para ter lá aqueles elementos todos para chamar a atenção.

5.2.4. Os bastidores dos media

Os processos e as lógicas de produção mediática foram abordados no contexto da informação, particularmente no caso das notícias, e no contexto do entretenimento, no caso da ficção. Quando se perguntou se os colaboradores do grupo A conheciam os processos de produção mediática, nomeadamente a produção das notícias, as respostas foram inseguras:

Fátima – Têm aquele pessoal todo para irem fazer as entrevistas e saber das coisas, sei lá.

Raquel – Vão chegando [as notícias] e vão sendo depois compactadas para depois passar à hora que têm de passar. Acho que a notícia chega lá. Apesar das pessoas que trabalham. Imaginemos a RTP. Eles têm gente por todo o mundo a fazer recolha de informação. Até nós próprios fazemos isso. Quando é um assunto que achamos interessante ou até que tenha de ser filmado e passado na informação, nós próprios podemos fazer isso, ligar para a televisão.

Tiago – Ou meter no Facebook, também dá.

João – Eles têm que fazer um apanhado daquilo que a maior parte do povo consegue gostar.

Fátima – Vão buscar informações de todo o lado e por todo o mundo e nós devemos ter uma receção dessas coisas todas

Marta – Não existe mesmo uma agência que era a Lusa?

No caso do grupo C, a discussão em torno da produção de notícias foi crítica em relação a um conjunto alargado de tópicos, entre os quais: os jornalistas como “amplificadores de terceiros”; a seleção de notícias “mais vendíveis”; a lógica das “guerras das audiências”; a falta de pluralismo nos debates televisivos; a variação do formato dos noticiários de país para país; e ainda a consciência de que a interpretação depende de cada um.

Ainda neste grupo, gerou-se uma discussão em torno da credibilidade e seriedade da informação dos media, quando um dos participantes referiu que subscrevia via RSS Feeds de notícias de jornais fidedignos:

Rui – (...) No meu telemóvel, subscrevo os feeds de notícias dos jornais que eu quero, que são fidedignos.

Mafalda – Podem não ser, sabes disso.

Rui – Eu sei o que faço.

Mafalda – 90% das notícias que saem não estão corretas.

Rui – Eu acredito que eles escrevam asneiras, mas também o fazem nos jornais que saem em papel.

Mafalda – Na maior parte dos conteúdos que lá estão, a mensagem está deturpada.

Rui – Eu tenho cuidado nos conteúdos que subscrevo. Os conteúdos nacionais que subscrevo são da Lusa, da TSF e do Público, por exemplo. E se uma notícia sai igual nos três, ou foi a Lusa que mandou para eles e é a mesma, ou... E também subscrevo os canais internacionais. Estou constantemente a ver notícias no telemóvel. Não é tanto procurar, são elas que chegam a mim sem eu fazer nada.

Neste grupo, muito focado na dimensão informativa dos media, para além da questão da credibilidade das notícias, foi ainda construída uma crítica em torno dos interesses económicos e políticos que estão por detrás dos media:

Artur – (...) Acho que hoje em dia nada se faz desinteressadamente, há sempre interesses por trás que alteram ou limitam a notícia. Sejam eles económicos, políticos... Há coisas incríveis, há dias, li que na Wikipedia tinham dito que havia um avião que tinha sido abatido sobre a Ucrânia por um míssil de fabrico soviético. E foi detetado que isto tinha sido alterado pelo governo russo.

Rui – A wikipedia é o maior meio de desinformação da internet.

Artur – Mas a wikipedia não é uma fonte, é um meio para se obter uma informação.

Mafalda – Sim, uma pessoa pode chegar lá e escrever o que quiser. Ontem li que a sobrinha do Fidel Castro tinha falecido e veio-se a descobrir que afinal estava viva.

O grupo B, focou-se menos na dimensão informativa dos media e mais nas problemáticas em torno do seu uso abusivo, não tendo elaborado nenhum comentário crítico sobre a produção das notícias.

5.2.5. Distinção entre ficção e realidade

Para falar sobre a distinção entre a ficção e a realidade produzidas e divulgadas nos media, foi mostrada a fotografia da publicidade da Bennetton³⁹. A maioria dos participantes dos três grupos afirmou que a imagem era uma fotomontagem, e vários referiram o Photoshop como o *software* de edição. No entanto, pelo menos dois participantes perguntaram se de facto o beijo entre Merkel e Sarkozy era real. Depois, pediu-se aos participantes para explicarem como conseguiam concluir que era uma fotomontagem. As respostas convergiram no mesmo sentido, que é o reconhecimento das caras dos protagonistas da foto, e não a identificação de elementos na imagem que permitem verificar que não se trata de uma fotografia verdadeira:

Grupo A

Fátima – *Quer dizer, uma pessoa, à primeira, até pensa que é verdade, não vou estar a pensar se é montagem ou não. Não é que eu acredite, mas vejo e é isso que assimilo logo à primeira.*

(...)

Marta – *Se alguém insistisse que isto é verdade, o povo acreditava que era verdade.*

Fátima – *Eles fazem cada montagem agora...*

Marta – *Agora essa imagem... desculpe, mas não, não estou a ver a Merkel a fazer isso.*

João – *Isto até pode ser real, há etnias que se beijam na boca. Nós se calhar apanhamos um choque.*

Grupo B

José – *Porque estão a beijar a Merkel!*

Rosa – *É o facto de, desde logo, partirmos do princípio que é impossível isso acontecer.*

Manuel – *Não é só pela imagem. É por aquilo que pensamos que está por trás.*

Rosa – *Não, não é pela imagem. É um conjunto de padrões que nós temos na nossa cabeça que nos permitem destrinçar e dizer isso.*

António – *Mas estavam mesmo a dar um beijo?*

Grupo C

Artur – *Uma pessoa sabe quem é e o que eles fazem, logo não acredito.*

Rui – *Se calhar, se fosses a África e mostrasses isso, eles acreditavam. Tu é que já tens a tua cabeça formatada e não consegues acreditar.*

Para além deste exercício, foi perguntado como se sentiam relativamente à distinção entre a realidade e a ficção. Genericamente, vários participantes acreditam que nem sempre captam as diferenças entre uma e outra. No contexto desta pergunta, Joaquim afirmou que “hoje os meios são mais poderosos” e, por isso, as pessoas não estão preparadas para distinguir entre a distinção e a realidade, “como nunca estiveram”, acrescentou. Para ele, este é um problema

³⁹ Ver a imagem da pergunta número 15 do inquérito (ver apêndice 2).

que já existe há muito tempo. Para Artur, os nossos meios de percepção “não têm capacidade de distinguir a realidade da ficção”. Para Rosa, “ a chave aqui é o acesso à informação que nós temos, que nos permite destringer entre o que era real e o que é falso”. Neste sentido, Manuel ilustrou como os próprios media ensinam sobre os seus bastidores, através do exemplo de um *making-off* de um filme que viu.

5.3. Comunicar com o mundo através dos media

Comunicação

A participação nos media foi sobretudo associada à participação nas redes sociais, nomeadamente no Facebook. As experiências pessoais partilhadas neste âmbito foram escassas. Acima de tudo, afirmou-se que o Facebook permite partilhar uma opinião ou informação com muita gente ao mesmo tempo e que o uso desta rede social é sobretudo pessoal. Por exemplo, no Grupo A, os participantes referiram a produção e partilha dos vídeos no Youtube. Neste contexto, nem todos os vídeos produzidos são publicados. Quando se trata de vídeos pessoais, para estes participantes, não faz sentido divulgá-los, exceto se forem engraçados:

Fábio – Faço vídeos, mas não coloco lá nada.

João – Os meus vídeos já lá puseram.

Moderadora – Quais são os motivos para não colocarem lá nada?

Raquel – Não tem interesse, se tivesse interesse eu até colocava.

Fátima – Acho que são vídeos pessoais.

Raquel – Mas gosto de ir pesquisar e até acho bem que tenha lá certas coisas. Nós próprios se queremos saber qualquer coisa, vamos lá.

Raquel – [não se percebem as primeiras palavras] ... for coisas para negócios, para informação, até gostava que as pessoas soubessem disso porque não se fala sobre isso. Isso é interessante ver. Agora, vídeos pessoais? Não tem interesse nenhum.

Fábio – Não quer dizer que sejam pessoais. Às vezes, uma pessoa está a fazer qualquer coisa, na brincadeira... vai um e cai por cima dele e: “vai já para o Youtube!”. Às vezes não mete, mas se tem piada vai para o Youtube, para a gente ver e para se rir daquilo.

Um outro modo de participação nos media digitais referido no grupo de foco foi o blogue. Referindo-se ao blogue como uma forma de os cidadãos poderem produzir e divulgar conteúdo através da internet, uma das participantes dava o exemplo de um colega que, tal como ela, participou numa formação de informática. Ainda hoje matinha ativo o blogue que criou nesse tempo. Note-se que para além deste exemplo, o blogue não foi referido em nenhum outro momento.

Relativamente a outro tipo de produção mediática, não houve mais nenhuma experiência partilhada para além das redes sociais e dos blogues.

5.4. O tempo para o exercício da cidadania

Cidadania

Com o objetivo de compreender melhor o porquê do baixo nível de participação dos inquiridos em movimentos ou associações, foi perguntado se nos grupos participavam e, no caso negativo, para que justificassem o porquê. De facto, a maioria não participa em nenhum movimento ou associação regularmente. Entre os vários motivos mencionados pelos inquiridos destacam-se a “falta de tempo”, o “horário de trabalho”, “comodismo”, “egoísmo” e “preguiça”.

Grupo A

Raquel – Porque a nossa vida não permite esse tipo de situação. Por exemplo, eu trabalho, chego a casa às 18h, tenho de fazer um jantar, tenho a minha lide de casa para fazer. Se eu andasse nisto, era complicado.

João – E ajudar os catraios a fazer o trabalho de casa.

Tiago – Nós trabalhamos por turno, é complicado. Eu já fui dos escuteiros e desisti, infelizmente. Quando comecei a trabalhar aqui em turnos não podia ir. Havia acampamentos, havia tudo e não dava. Tinha de trabalhar.

Grupo B

Manuel – Tenho pena de não ser como algumas pessoas, que vão todas as semanas duas horas ajudar alguém... mas não consigo.

Grupo C

Mafalda – A questão que eu coloco é: se participa continuamente ou esporadicamente. Esporadicamente sim.

Rui – Esporadicamente sim.

Luísa – Eu gostava de ter mais tempo para participar, é por isso que não participo tanto como gostava.

Joaquim – Concordo totalmente.

Mafalda – No meu caso não é só falta de tempo, também é preguiça. É como reciclar: eu não reciclo, porque tenho preguiça.

Aqueles que disseram que participam em movimentos ou associações referiram que o motivo é pessoal, vem “do interior” e que traz satisfação à pessoa que está envolvida:

Ana – Também e para passar à minha filha. Mas gosto mesmo de participar, é bonito. Adoro fazê-lo.

Alguns referiram que participam de forma irregular em atividades de responsabilidade social. No grupo B, esta questão da responsabilidade social foi referida também no contexto da empresa:

Ana – A empresa tem um papel muito importante nisso, para nos alertar.

Apesar de concordarem que o poder de intervenção das empresas, monetário e comunicativo, é, muitas vezes, essencial para alcançar determinados resultados relativamente a atividades de

solidariedade, os presentes concordaram haver outras motivações para além da responsabilidade social.

No final, neste grupo ficou uma forte crítica aos interesses que mais movem as pessoas:

Rosa – Claro, mas entre saber e “ter que ir lá pôr o dedo”, a maior parte das pessoas não quer. Ter que vir para casa com um sentimento tremendo, que nem se sabe como se gere, nem se dorme muito bem.

(...)

Rosa – (...) Sei que às 5h da tarde, se der um jogo de Portugal nós vamos embora. Não tem volta a dar.

Manuel – E se for para pintar uma porta, ninguém vai.

José – Acredito que há muitas pessoas que podem não ir porque dá trabalho, mas o que custa mais é as pessoas não irem e, se for preciso, saem daqui e vão para o ginásio “matarem-se”!

Rosa – Não é uma questão de tempo, é uma questão de interesses!

Em síntese, os dados dos grupos de foco revelam que as práticas mediáticas são diversificadas mediante os contextos e experiências de cada pessoa. Por outro lado, também evidenciam diferenças entre discursos informados acerca dos *bastidores* dos media e discursos desinformados. Para alguns, a produção mediática de notícias, por exemplo, evidencia-se como uma realidade abstrata e longínqua, para outros, as estruturas mediáticas são relativamente conhecidas.

Em suma, a compreensão destes diálogos levantaram algumas questões interessantes que não teriam sido levantadas em instrumentos que apenas possibilitam respostas fechadas. As críticas dos participantes relativamente aos media sugerem novos tópicos para o debate neste terreno. De facto, as críticas espontâneas que ocorreram ao longo dos grupos de foco, sobre, por exemplo, a perda da novidade causada pela partilha constante de informação pessoal nas redes sociais e sobre a credibilidade da informação, permitem afirmar a importância desta abordagem metodológica e discutir os níveis de acesso, compreensão e análise do mundo dos media e da relação com os mesmos, escutando as vozes das pessoas e os seus gostos, preferências e saberes.

Conclusão

Este estudo, que fez caminho entre vários itinerários teóricos e empíricos possíveis, mostra a complexidade que caracteriza o campo em estudo: a avaliação de níveis de literacia mediática de adultos. O quadro teórico procurou articular e relacionar práticas mediáticas e de comunicação com competências de literacia mediática.

O contexto profissional dos adultos que participaram neste estudo, os resultados do questionário e os diálogos dos grupos de foco contribuíram com informação que se complementa e inter-relaciona. O traço comum mais relevante é a manifestação clara das marcas da expansão do mundo dos media, em *tempos hipermediáticos*. A corrida aos media *digitais* afeta não só os cidadãos mas também as empresas, obrigando a que os trabalhadores desenvolvam novas competências para utilizar as ferramentas de comunicação e de informação que a esfera profissional lhes exige. Neste contexto, o caso do Bosch Connect é um exemplo concreto de como a lógica da «sociedade em rede» (Castells, 2005b) está embrenhada no ambiente desta empresa.

Chegados a este ponto, é importante retomar os objetivos que nos moveram desde o início. Este trabalho procura, em primeiro lugar, *explorar* a literacia mediática dos adultos e, em segundo lugar, *compreender e discutir* os resultados encontrados. Assim, foram traçados três objetivos subjacentes à pergunta de partida – *Quais são os níveis de literacia mediática dos adultos no mercado de trabalho?* –, nomeadamente: (1) compreender quais são as práticas mediáticas, as competências de literacia mediática e as práticas de cidadania que caracterizam o grupo de adultos em estudo; (2) perceber de que forma o acesso aos media, a compreensão crítica dos mesmos e a produção mediática, enquanto dimensões da literacia mediática, se relacionam entre si; (3) identificar perfis de literacia mediática.

Sem a pretensão de dar respostas fechadas às interrogações que nos moveram, porque não há trajetos nem circunstâncias padronizáveis, procuramos traçar algumas tendências que foram emergindo dos resultados do questionário e dos grupos de foco.

Práticas e competências de literacia mediática

Os resultados dos inquéritos e dos grupos de foco revelam claramente a presença e expansão dos media na vida dos adultos que participaram neste estudo. Em termos gerais, há um forte

consumo mediático e estes resultados vão ao encontro dos números estatísticos apresentadas em estudos nacionais sobre o consumo dos media, nomeadamente nos relatórios da OberCom (2010a; 2010b; 2010c & 2014).

Comparando os vários tipos de media, verifica-se que há uma hegemonia do uso diário da televisão, embora a internet já assuma uma posição relevante. Relativamente ao uso dos jornais, os resultados revelam as marcas da *revolução digital* quando indicam que já há mais leitores a ler *online* do que em papel.

As clivagens surgem quando olhamos para o uso da internet e verificamos que ainda há uma percentagem significativa de pessoas que não acede à internet. Nestes dados encontramos a primeira marca de um *fosso digital*, que contribui para explicar as diferenças igualmente significativas no uso dos restantes media (Van Deursen & Van Dijk, 2011).

Essas diferenças em termos de práticas mediáticas manifestam-se na análise comparativa entre os níveis básico, intermédio e avançado de literacia mediática, estabelecidos neste estudo. Observa-se um contraste significativo entre os tipos de acesso dos indivíduos do nível básico e dos indivíduos do nível avançado, sendo a internet uma das marcas principais. No nível básico, a percentagem de uso de internet é baixa, ao contrário do nível avançado. O uso da internet marca assim a primeira clivagem nas práticas mediáticas, entre os diferentes níveis de literacia mediática.

No geral, as pessoas que não acedem à internet são também aquelas que menos usam (ou não usam de todo) o computador, ficando ainda mais limitadas quanto às práticas comunicativas e participativas. Deste modo, o acesso à comunicação fica restrito aos media tradicionais, deixando-os em desvantagem em relação às restantes pessoas que usufruem das *oportunidades* que a *revolução digital* trouxe à *sociedade em rede*.

Contudo, seria um engodo tomar estes argumentos como a explicação única para as diferenças que surgem nas práticas mediáticas. O acesso, por si só, não determina as competências de literacia mediática. Para além do tipo de uso e do tipo de conteúdo acessado, há também outros fatores que podem influenciar o pensamento crítico em relação aos media, como é o caso da idade, do nível de escolaridade e da área de trabalho.

Além destes dados, que resultaram da análise estatística dos resultados do questionário, é importante considerar ainda os dados dos grupos de foco. A análise da informação acerca das práticas mediáticas revela que há uma enorme diversidade de experiências mediáticas vividas pelos adultos. Os fatores sociodemográficos, o acesso e as condições de acesso aos diferentes

media e o tipo de uso que os indivíduos fazem são relevantes, mas os grupos de foco indicam que há mais fatores que caracterizam as práticas mediáticas das pessoas, nomeadamente as motivações e preferências pessoais, o horário de trabalho e a composição do agregado familiar. Por outro lado, os grupos de foco também evidenciam um contraste entre os discursos de quem está informado acerca do processo de produção dos media e de quem não está. Para alguns, os bastidores dos media evidenciam-se como uma realidade abstrata e longínqua, para outros as estruturas mediáticas são relativamente conhecidas, o que permite comentários fundamentados em factos (havendo uma combinação de competências de literacia mediática ao nível conceptual e ao nível da compreensão e análise crítica). Estes dados levantam algumas questões relativamente aos meios utilizados pelas pessoas mais informadas acerca dos bastidores dos media. Onde vão buscar informação? O que determina que tenham interesse em compreender os processos de produção mediática? Estas interrogações carecem de investigação, a qual poderá trazer conhecimento empírico que fundamente ações e medidas que promovam o desenvolvimento de competências de literacia mediática dos mesmos, as quais determinaram os níveis definidos neste estudo. Verificou-se, com efeito, que há mais pessoas com um nível avançado do que com um nível básico, sendo que a maioria se encontra num nível intermédio. Apesar de o nível básico ser o menos representado, o número de pessoas nesse nível é significativo e as carências ao nível das competências de literacia mediática também o são. Por exemplo, a maioria esmagadora das pessoas do nível básico não revelou capacidade de distinguir conteúdo publicitário de conteúdo jornalístico. Neste âmbito, as maiores carências dos inquiridos revelaram-se nas tarefas que exigiam, para além de conhecimento ou capacidade de compreensão, capacidade de avaliar criticamente.

Ao longo dos grupos de foco, alguns participantes fizeram espontaneamente várias críticas em relação aos media, revelando ter consciência da influência que exercem nas suas emoções, escolhas e conhecimentos, bem como na forma como acompanham a atualidade. No entanto, alguns comentários mostraram um desconhecimento considerável dos processos de produção mediática, nomeadamente do processo de produção de notícias por parte dos jornais e telejornais. Estes diálogos levantaram algumas críticas interessantes relativas aos meios de comunicação, nomeadamente a exacerbada consciência dos perigos promovida pelos media, a dificuldade em distinguir alguns conteúdos publicitários de conteúdos de carácter jornalístico (resultante de uma produção técnica altamente sofisticada em vários casos) e, por fim, as alterações provocadas nas relações interpessoais. Além disso, foram ainda tecidas

considerações espontâneas sobre a perda da novidade causada pela partilha constante de informação pessoal nas redes sociais e sobre a credibilidade da informação. Tudo isto demonstra que a compreensão crítica enquanto competência individual não se esgota nas respostas a um questionário, pelo contrário.

Relativamente à dimensão da comunicação, os dados revelam que há uma preferência pelo papel de consumidor em detrimento do papel de produtor de conteúdos. Apesar das novas possibilidades de produção mediática acessíveis a profissionais e a não profissionais dos media, os números mostram que os níveis de práticas de comunicação (como produzir um vídeo, escrever num blogue, ou escrever uma carta do leitor) são baixos. Comparando os níveis de literacia mediática, são os indivíduos do nível avançado aqueles que mais produzem conteúdos. Finalmente, outro dado relevante dos resultados do inquérito é que, do conjunto das atividades de produção elencadas no questionário, aquelas que apresentaram maiores níveis de participação são as atividades que requerem menor dispêndio de tempo e esforço intelectual. Este desinteresse pelo papel de produtor de textos mediáticos refletiu-se igualmente nos grupos de foco, com a exceção das práticas nas redes sociais.

Por fim, detemo-nos sobre a questão da cidadania e neste aspeto é interessante destacar os motivos para os níveis de participação em movimentos ou associações serem tão baixos, tal como referido na análise dos grupos de foco. Argumentos como “falta de tempo”, “horário de trabalho”, “comodismo”, “egoísmo” e até mesmo “preguiça” foram mencionados para justificar o não envolvimento em atividades de cidadania. Para aqueles que participam, uma minoria, a motivação principal referida foi a “satisfação pessoal”.

Em suma, a adoção das três dimensões da literacia mediática é um caminho possível e útil para compreender melhor as práticas mediáticas, as competências de análise e compreensão crítica e as práticas de comunicação dos adultos. Há de facto alguma relação entre as várias dimensões, tal como os resultados demonstram.

Associação entre acesso, análise e compreensão crítica e comunicação

O referencial teórico que orientou este trabalho reflete-se nos resultados empíricos. O estudo que realizámos põe em evidência a relação entre as dimensões do modelo teórico, designadamente: o acesso, a compreensão e análise crítica e a comunicação. Com efeito, os resultados confirmam a existência de uma correlação positiva entre todas as dimensões, destacando-se a

força da associação entre o acesso e a comunicação. No entanto, esta constatação não explica de que forma é que as dimensões da literacia mediática se relacionam entre si. De facto, visto que correlação e causalidade não se implicam mutuamente, é importante não confundir estes dois conceitos. Com efeito, as correlações encontradas permitem-nos afirmar que existe uma associação entre, por exemplo, um elevado nível de acesso e um elevado nível de compreensão crítica. Contudo, é abusivo afirmar que o segundo é resultado do primeiro (ou vice-versa). Deste modo, podemos apenas formular conjeturas para explicar estas correlações.

Estes resultados refletem o sistema de competências de literacia mediática retratado na pirâmide elaborada por Tornero & Varis (2010). Nesse modelo de organização das competências individuais (ver Ilustração 3), os autores pretendem demonstrar que “as competências de acesso são necessárias para o desenvolvimento de habilidades críticas e ambas, por sua vez, servem de base para as atividades comunicativas” (Tornero & Varis, 2010).

Perfis de literacia mediática

Finalmente, em resposta ao terceiro objetivo, importa dar conta de alguns contrastes entre as características dos indivíduos com um nível básico e os indivíduos com um nível avançado de literacia mediática (a diferenciação dos níveis é reveladora de profundo contraste ao nível da caracterização dos indivíduos).

Alguns dos principais traços característicos do nível básico são o baixo nível de escolaridade, a idade mais avançada, a área produtiva como a área de trabalho mais comum, o acesso reduzido, ou inexistente, à internet e aos computadores, a televisão como *medium* mais utilizado na procura de informação e de notícias. Em termos de práticas comunicativas, revelam baixos níveis de produção mediática e nenhum tipo de colaboração com meios de comunicação social. Relativamente à questão das práticas de cidadania, participam sobretudo em associações religiosas e em ações de solidariedade (mais do que os restantes níveis); no entanto, os valores da participação a este nível são muito baixos.

No nível avançado, encontra-se sobretudo a população mais jovem, mais escolarizada, que trabalha nas áreas administrativas, que usa o computador como ferramenta de trabalho. Neste nível, o acesso à internet é mais frequente e a leitura de jornais *online* é preferida em detrimento das versões impressas. A leitura diária de livros é uma prática pouco habitual em todos os níveis, todavia é no nível avançado que se encontra a maioria dos leitores mais assíduos. Na dimensão

comunicativa, este é o grupo que mais produz conteúdos mediáticos, embora esta seja também uma prática rara.

Pistas e desafios

A multiplicidade do conceito de literacia mediática evidencia uma série de limitações neste trabalho quanto à abrangência do questionário, na forma como procura avaliar competências de literacia mediática e quanto ao número insuficiente de grupos de foco, que não permite obter um enquadramento mais aprofundado das experiências, dos conhecimentos e das aprendizagens das pessoas e dos seus contextos. De facto, o contacto com adultos no mercado de trabalho é uma tarefa difícil. O tempo e os ritmos de trabalho são uma condicionante forte, e a falta de disponibilidade revelou-se uma condição adversa para uma condução aprofundada dos grupos de foco. Por outro lado, faltou informação sobre a relação entre a cidadania ativa e participativa e a literacia mediática, tal como é advogada nos vários estudos académicos sobre este campo de estudo. Para continuar a lavrar conhecimento sobre a literacia mediática dos adultos, é essencial que haja mais investigação empírica, que sejam avaliadas tendências, mas acima de tudo, que se escutem as pessoas e se procure compreender os seus contextos. A literacia mediática é considerada como um direito fundamental dos cidadãos, mas como assegurá-lo?

O processo de recolha e tratamento de informação está longe de constituir um processo natural de restituição da realidade que se pretende estudar. Por isso, começamos por refletir em torno dos instrumentos de recolha de dados, a fim de evitar *sacralizar* os resultados obtidos, uma vez que o processo de investigação constitui o núcleo duro dos mesmos (Pinto, 2000). Efetivamente, “estamos perante processos de construção e reconstrução do objecto de estudo, mediante o ensaio de abordagens que se propõem iluminar, com o maior rigor possível, esse objecto” (*ibidem*, p.187).

A primeira observação a fazer a este respeito relaciona-se com a evidência de que os resultados do questionário não são generalizáveis à população total da empresa, e muito menos à população adulta portuguesa. Em rigor, as conclusões aplicam-se apenas ao grupo de indivíduos estudado, embora se possa admitir que para os indivíduos com características semelhantes, estes resultados possam apresentar análises e interpretações que possam constituir hipóteses passíveis de serem replicadas em futuras pesquisas.

O segundo comentário é relativo ao questionário e aos grupos de foco, que constituem instrumentos com igual importância, completando-se mutuamente. Se, por um lado, os

resultados do questionário proporcionam um quadro descritivo e analítico em extensão relativamente a um número significativo de indivíduos, por outro, os grupos de foco contribuem para perspetivar e contextualizar esse mesmo quadro.

Estes indicadores podem ser relevantes para a implementação de medidas de melhoria e de desenvolvimento de literacia mediática, apesar de estarmos a falar de pessoas e de contextos. É de referir que, enquanto indicadores, não são um retrato daquilo que cada pessoa é e por isso é necessário olhar criticamente para os resultados estatísticos e assumir que um questionário de vinte minutos não retrata a realidade de um indivíduo. “Nem pelo número se capta a essência, nem pela matemática chegamos a uma espécie de ontologia” (Pinto, 2013 in Entrevista exploratória). Isto sem desvalorizar a relevância destes dados enquanto indicadores de literacia mediática. Estes indicadores podem dar alguns sintomas de posições. Estão apenas limitados se quisermos ir ao modo da adaptação e ao grau de destreza das pessoas, sobretudo quando nos cruzamos com competências que são transversais. Por isso, são necessárias ferramentas com uma grande acuidade, capazes de relacionar competências que vão para além da literacia mediática, porque tal como o efeito da sociedade em rede, a literacia mediática é um conceito em rede, que exige um role de competências de outras áreas, a começar pela literacia tradicional. A própria avaliação da literacia mediática não é possível sem a avaliação da literacia tradicional, porque uma condiciona a outra (ibidem).

Finalmente, é de realçar o contributo que este estudo exploratório traz para a elaboração de novas questões e de perspetivas mais críticas, num contexto mais amplo, sobre a literacia mediática dos adultos, cumprindo o seu objetivo de contributo empírico e científico. É mais um passo para a criação de conhecimento nesta área, deixando por desenvolver algumas interrogações que foram ganhando visibilidade no seu desenrolar. Tal como defende Zygmunt Bauman, fazer as perguntas certas é o que faz a diferença entre confiar no destino e perseguir um alvo: “para que o estudo mais além estudasse” (Fernando Echevarría)⁴⁰.

⁴⁰ Citado por Sousa (2012, p. 287).

Referências Bibliográficas

- Arke, E. T. & B. A. Primack (2009). Quantifying media literacy: Development, reliability and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46 (1), 53-65. doi:10.1080/09523980902780958.
- Aufderheide, P. (1992). *Aspen Media Literacy Conference Report – Part II: Proceedings and Next Steps*. Washington, D.C.: Aspen Institute. Consultado a 30/02/2014, disponível em: <http://www.medialit.org/reading-room/aspen-media-literacy-conference-report-part-ii>
- Ávila, P. (2006). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Consultado a 10/04/2014, disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/577>.
- Ávila, P. (2007). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia*, 307-337. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Consultado a 03/01/2014, disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/5011>.
- Bancalheiro, C. (2014) *Seis meses depois, onde está o avião da Malasya Airlines*. Público Online, disponível em <http://www.publico.pt/mundo/noticia/seis-meses-depois-onde-esta-o-aviao-da-malaysia-airlines-1668993?page=1>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Reino Unido: Polity Press.
- Bauman, Z. & Battiston G. (2009). *Europa Líquida*. Itália: Nova Delphi.
- Bedford, T. & Burgess J. (2001). The Focus Group Experience. In M. Limb & C. Dwyer (Eds.) *Qualitative methodologies for geographers* (pp.121-135). Londres: Arnold
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Benjamin, Walter (2006). *A Obra de Arte na Época da Sua Possibilidade de Reprodução Técnica*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Bevort, E.; Frau-Meigs, D.; Jacquinet-Delaunay, G. & Souyri, C. (2008). From Grünwald to Paris. Towards a scale change?. In U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: an intercultural dialogue* (pp. 37-47). Göteborg: Nordicom, Göteborgs Universitet.
- Buckingham, D. (1993). *Changing Literacies: Media Education and Modern Culture*. London: the Tufnell Press.
- Buckingham, D. (2001). *Media Education. A Global Strategy for Development*. Paris: UNESCO. Consultado a 11/02/2014, disponível em: http://www.mediamentor.org/files/attachments/Media_Education_policy_paper_David_Buckingham_2001_ing_0.pdf

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. In Euromeduc (2009), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives* (pp. 13-24). Bruxelas: Euromeduc. Consultado a 11/02/2014, Disponível em: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf
- Bulger, M. (2012). Measuring Media Literacy in a National Context: Challenges of definition, method and implementation. *Media Studies*, 3 (6), 83-104.
- Carlsson, U.; Tayie, S.; Jacquinet-Delaunay, G. & Pérez Tornero, J. M. E. (2008). Empowerment through Media Education: An Intercultural Dialogue. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay, & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: an intercultural dialogue* (pp. 37-47). Göteborg: Nordicom, Göteborgs Universitet.
- Castells, M. (2005a). *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Castells, M. (2005b). A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In G. Cardoso & M. Castells (eds.), *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política* (pp.17-30). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Castells, M. (2009). *El Poder en la Sociedad Red in Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carrilho, M. (2012). *Pensar o Mundo: Obras 1982-2012*. Vol. 1. Coimbra: Grácio Editor.
- Celot, P. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy and an Understanding of How Media Literacy Level in Europe Should be Assessed*. Bruxelas: Comissão Europeia. Acedido em 02/09/2013, disponível em http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Celot, P. (2014). EAVI Studies on Media Literacy in Europe. *Media Studies*, 3 (6), 76-81.
- Charles, S. (2004). O individualismo paradoxal. In G. Lipovestky & S. Charles (Eds.), *Os tempos hipermodernos*. (pp.13-50) Lisboa: Edições 70.
- Comissão Europeia (2007a) *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*. Acedido a 20/01/2014, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52007DC0833>
- Comissão Europeia (2007b). *Audiovisual Media Services Directive*. Consultado a 23/04/2014, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32007L0065:EN:NOT>
- Comissão Europeia (2009). *Recomendação da Comissão: sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2014). *Digital Agenda Scoreboard 2014 – Digital Inclusion and Skills*. Acedido em 20/01/2014, disponível em <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/digital-agenda-scoreboard>.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dahlgren, P. (2006). Doing Citizenship: the cultural origins of civil agency in the public sphere. *European Journal of Cultural Studies*, 9 (3), 276-286. Doi: 10.1177/1367549406066073
- Danish Technological Institute (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Brussels: European Commission. In European Association for Viewers Interests – EAVI – (coord.), *Media Literacy: Testing e Refining Criteria to Access Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. Bruxelas: Comissão Europeia. Acedido em 08/12/2013, disponível em http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm
- Davies, A.; Fidler, D. & Gorbis, M. (2011) *Future Work Skills 2020*. Institute for the Future for Apollo Research Institute: California.
- DataAngel Policy Research Incorporated (2009), *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE): Lisboa.
- Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Directiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva. (11 de Dezembro de 2007). Acedido em 10/03/2014, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0552:PT:HTML>
- European Association for Viewers Interests (EAVI) – (coord.) (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report*. Bruxelas, Comissão Europeia. Acedido em 08/12/2013, disponível em http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores, *Comunicar*, 29 (XV) (pp. 100-107).
- Ferrés, J.; Matilla, A.; Gómez J.; Cavia, J.; Figueras, M. & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012) Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fiske, J. (2005 [1993]). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto: Edições Asa.
- Gareis, K.; Hüsing, T.; Birov, S.; Bludova, I.; Schulz, C. & Korte, W. B. (2014). *E-skills for Jobs in Europe: Measuring Progress and Moving Ahead. Final Report prepared for the European Commission*. Germany: Empirica.
- Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade*. (4ªed). Oeiras: Celta Editora.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Internacional Reading Association*, 38 (3), 330-355.
- Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55 (3), 419-430, DOI: 10.1080/08838151.2011.597594

- Jacquino-Delaunay, G.; Carlsson, U.; Tayie, S. & Tornero, J. (2008). Introduction Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach. In U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquino-Delaunay & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: an intercultural dialogue* (pp. 37-47). Göteborg: Nordicom, Göteborgs Universitet.
- João, S. G. & Menezes, I. (2008) Construção e validação de indicadores de literacia mediática. *Comunicação e Sociedade*, 13, 55-68. Acedido em 10/11/2013, disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/comsoc/article/view/1144/1087>
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton: ETS – Educational Testing Service. Disponível em <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf>
- Kryzanowski, M. (2008). Analyzing Focus Group Discussions. In R. Wodak & M. Kryzanowski (Eds.), *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*, 162-181. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Krueger, R.; Casey, M.; Donner, J.; Kirsch, S. & Maack, J. (2001). *Social Analyzes Selected Tools and Techniques*. Washington: Papers in the Social Development
- Livingstone, S. (2003). The Changing Nature and Uses of Media Literacy. In R. Gill; A. Pratt; T. Rantanen & N. Couldry (Eds.), *MEDIA@LSE Electronic Working Papers*, 4. London: London School Economics and Political Science.
- Livingstone, S. (2004a). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7 (1), 3-14. DOI: 10.1080/10714420490280152
- Livingstone, S. (2004b). What is media literacy?. *Intermedia*, 32 (3), 18-20.
- Livingstone, S.; Van Couvering, E. & Thumim, N. (2005). *Adult media literacy: A review of the research literature*. London: Ofcom.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9 (4), 671-696.
- Livingstone, S.; Papaioannou, T.; Pérez, M. & Wijnen, W. (2012). Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy. *Media Studies*, 3 (6), 2-12.
- Livingstone, S. & Wang, Y. H. (2014). On the difficulties of promoting media literacy. In S. Abreu & P. Mihailidis (Eds.), *Media Literacy Education in Action: Theoretical and pedagogical perspectives* (pp. 161-172). New York: Taylor & Francis.
- Lipovetsky, G. (2004). Tempo contra o tempo ou a sociedade hipermoderna. In G. Lipovetsky & S. Charles (Eds.), *Os tempos hipermodernos*. (pp.53-106) Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo. Resposta a uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, P. (2011). Literacia(s) e literacia mediática. *CIES e-Working Paper*. Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf

- Lopes, P. (2012). *Literacia Mediática: Novas Competências para Infoadictos*. Comunicação apresentada no VII Congresso Português de Sociologia sobre Sociedade, Crise e reconfigurações, Porto.
- Lopes, P. (2013). *Literacia mediática e cidadania: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Marín, F. G. (2012). El concepto de competencias, *Revista Ibero-americana de Educação*, 60 (4) (pp.1-13) acedido em <http://www.rieoei.org/deloslectores/5247Espinoza.pdf>, acedido a 30 de Dezembro de 2013.
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Martins, M. (2011). *Crise no Castelo da Cultura. Das Estrelas para os Ecrãs*. Coimbra: Grácio Editor/CECS.
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research methods: a practical guide for the social sciences*. Harlow: Pearson.
- McQuail, D. (2003). Teoria da Comunicação de Massas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OberCom (2010a). A Televisão na sociedade em rede. In *A Sociedade em Rede, Portugal 2010*. Disponível em <http://www.OberCom.pt/content/pSociedadeRede/>
- OberCom (2010b). A Imprensa na sociedade em rede. In *A Sociedade em Rede, Portugal 2010*. Disponível em <http://www.OberCom.pt/content/pSociedadeRede/>
- OberCom (2010c). A rádio na sociedade em rede. In *A Sociedade em Rede, Portugal 2010*. Disponível em <http://www.OberCom.pt/content/pSociedadeRede/>
- OberCom (2014). *A Sociedade em Rede em Portugal 2014 – A Internet em Portugal*. Disponível em <http://www.OberCom.pt/content/pSociedadeRede/>
- OCDE (2009). *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*. Paris: OECD. Disponível online em: <http://www.oecd.org/>
- OCDE (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OFCOM (2014). *Adults' Media Use and Attitudes Report 2014: executive summary*. Disponível em <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/other/research-publications/adults/adults-media-lit-14/>
- OFCOM (2008) *Media Literacy Audit: Report on UK children's media literacy*. Disponível em http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/other/media-literacy/archive/medlitpub/medlitpubrss/ml_childrens08/
- Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – Estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.

- Pereira, S. (1998). *A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Pereira, S. (2000a) A Educação para os Media Educação para os Media e Cidadania. *Cadernos de Educação de Infância*. 56, 27-29. Acedido em 13/11/2013, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4768>
- Pereira, S. (2000b) A Educação para os Media Hoje: Alguns Princípios Fundamentais. *Cadernos do Noroeste. Série de Comunicação*. 14 (1-2), 669-674. Acedido em 13/11/2013, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/3962>
- Pereira, S.; Pessôa, C. & Costa, P. (2012). Literacia digital e tecnologias criativas: um estudo qualitativo com crianças dos 10 aos 13 anos a partir do 'Ateliê de Formas para Animação'. *Comunicação e Sociedade*, 22, 110-130.
- Pereira, S., Pinto, M., Moura, P. (no prelo). Avaliação dos Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano – Relatório Final. Braga: CECS-UM.
- Pinto, M. (2000). *O papel dos media na promoção da democracia e dos indivíduos na sociedade da informação*. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/999>.
- Pinto, M. (2003). Correntes da Educação para os Media em Portugal: Retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie32a06.htm#a>
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. Lisboa: ERC.
- PISA (*Programme for International Student Assessment*) (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- Pfaff-Rüdiger, S.; Riesmeyer, C. & Kümpel, A. (2012). Media Literacy and Developmental Tasks: A Case Study in Germany. *Media Studies*, 3 (6), 42-57.
- Potter, W. J. (2010) The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54 (4), 675–696. DOI: 10.1080/08838151.2011.521462
- Potter, W. J. (2013). *Media literacy*. London: Sage Publications. (original publicado em 1998).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008 [1995]). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Rantanen, T. (2005). *The Media and Globalization*, London: Sage.
- Silva, A.; Marinho, R.; Graça, M.; Pessôa, N.; Gomes, M.; Teixeira, C. & Fontanet, M. (2011). *A Bosch em Portugal: 100 anos de Tecnologia para a Vida*. Portugal: Robert Bosch SA.
- Silva, A. & Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.

- Sousa, J. (2012). *Aqui é o Mundo: Teatro e Técnicas de Expressão*. Tese de Doutoramento. Braga; Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- Tornero, J.; Celot, P. & Varis, T. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. Disponível em http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm
- Tornero, J. (2008). Media Literacy : New Conceptualisation, New Approach. In U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*. (pp. 103-116). Göteborg: Nordicom, Göteborgs Universitet.
- Tornero, J. M. P. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Tranfield, D.; Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14, 207-222.
- Universitat Autònoma de Barcelona (s/d) *Study on Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. Disponível em <http://www.eavi.eu/joomla/what-we-do/researchpublications/71-study-current-trends-and-approches-in-europe>
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Acedido em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communicationmaterials/publications/full-list/global-media-and-information-literacyassessment-framework>
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13 (6), 893-911.
- UNESCO (1982). *Grünwald Declaration on Media Education*.

Apêndices

Apêndice 1. Entrevistas exploratórias

Entrevista Manuel Pinto

Entrevista Patrícia Ávila

Entrevista Luís Pereira

Apêndice 2. Questionário impresso

Apêndice 3. *Printscreens* do questionário *online*

Apêndice 4. Guião dos grupos de foco

Apêndice 5. Caracterização dos grupos de foco

Apêndice 6. Tabela com a operacionalização das perguntas do questionário

Apêndice 7. Manual para a classificação das perguntas do questionário

Apêndice 8. Tabela com a revisão da conceptualização da literacia mediática

Apêndice 1. Entrevistas exploratórias

Entrevista com o Professor Doutor Manuel Pinto

Data: 5 de janeiro de 2014



1. O que entende por competências?

Penso que nós podemos usar o conceito numa aceção técnica restritiva, como um conjunto de apetências, habilidades ou capacidades para realizar qualquer tipo de tarefas. Mas podemos também adotar uma aceção mais larga que se refere a capacidades multidimensionais, não apenas do ponto de vista do saber fazer mas no sentido de serem recursos capazes de uma vivência significativa, eficiente e eficaz, em múltiplos campos e dimensões da vida. Parece-me importante, na discussão deste conceito, uma perspetiva não apenas individual, atomizada, e menos ainda individualista, mas sim uma perspetiva relacional, grupal, contextual, onde há também uma interação e aprendizagem recíproca entre membros de grupos, mais ou menos formais ou informais.

Não dou excessiva importância aos termos que utilizamos, dou mais aos significados que nós atribuímos a esses termos ou expressões. Sobretudo, considero que o mais importante é se temos uma dimensão ecuménica, abrangente, geral, ou se temos uma perspetiva atomizada e restrita desse tipo de conceitos quando os utilizamos. Por exemplo, competências não têm o mesmo significado que níveis. Quando estamos a falar de competências, estamos a falar de processos de aquisição e disposições para utilizar esses recursos de uma forma pertinente, oportuna e justificada. Quando estamos a falar de níveis, estamos a falar de medições, estamos a falar de colocação em escala, em patamares ou em hierarquias. Uma coisa é possuir recursos para a vida e o processo da sua aquisição, outra coisa é o modo como aferimos aquilo que é elementar e básico para se ser cidadão, e como é que as diferentes posições nessa escala se distinguem e hierarquizam umas face às outras.

2. Havendo essas diferenças, e se o objetivo é compreender melhor a relação entre ser-se cidadão e a literacia mediática, o que é que faz mais sentido: falar em competências ou falar em níveis?

Para mim, o mais importante é que essa competência, essa capacitação, ocorra. Não há trajetórias padronizadas, como se fossem "formas" onde as pessoas têm de se meter para fazerem determinado tipo de percurso, porque as circunstâncias não são as mesmas, as histórias de vida não são as mesmas, os contextos, os recursos para fazer esse percurso não são iguais. Agora, admito que a sociedade precise também de ter algum tipo de aferidores e instrumentos de referência para avaliar o estado em que está, globalmente considerando, o estado de uma sociedade. Deste ponto de vista, posso compreender alguma preocupação com a medição, embora tenda a recusar uma perspetiva de medição quantitativista porque me parece que é uma compreensão redutora. Julgo que há dimensões qualitativas nesses recursos a que me refiro, nessa aquisição de competências, de capacidades, de habilidades, de destrezas até, que muitas vezes passam por um aspeto importante que é a palavra, no sentido do falar e do escutar.

3. Sendo assim, quais são os métodos qualitativos que melhor poderiam ajudar a essa compreensão?

É mais fácil fazer um questionário que se traduza em determinado tipo de pontos e, conforme as pontuações, estabelecer uma escala que posiciona o indivíduo dentro dessa escala e a cujos patamares é atribuído um determinado significado. Julgo que essa é a via mais direta que também é um aspeto a considerar, mas eu entendo que mesmo que tenhamos de passar por isso, deveríamos visar mais alto e acompanhar estudos quantitativistas de abordagens qualitativas, do género de grupos de foco ou de entrevistas, porque a destreza e qualidade da performance no uso das competências, no uso dos recursos, muitas vezes, só pode ser vista em ação no tempo. Isto é válido para um texto escrito, para a interpretação de um vídeo, de um cartaz, etc. Vejo isto, sobretudo, como um projeto de vida. Uma pessoa, em princípio, nunca chega a ser perfeitamente literata porque nós estamos em constante processo e portanto, por definição, só na morte é que nós poderíamos estar preparados. Há um risco de uma quantificação que nos leva a etiquetar uma pessoa, porque a lógica destes métodos quantitativos é que, normalmente, a unidade de análise é o indivíduo, e nós de contextualizámo-lo do campo de relações onde de facto a vida acontece, onde ele tem de mostrar a sua performance, e onde,

muitas vezes, a indução do outro nas relações sociais é um dado importante para aquilatar da consistência dos recursos adquiridos e da consciência – que é uma questão fundamental. Portanto, dá-nos uma fotografia, não nos dá um filme.

4. Disse que a avaliação, de certa forma, faz sentido, mas para que fim? Para as políticas? Para simplesmente averiguarmos uma situação?

Vamos utilizar o campo onde a literacia é mais conhecida, que é aprender a ler e a escrever. Uma pessoa aprende e estatisticamente pode-se saber que “x” por cento de uma determinada população sabe ler e escrever, mas, quando nós passamos da estatística (a estatística é uma medição, é quase uma medição do género sim ou não, numa lógica muito binária, muito digital, nesse sentido), para a lógica do acionamento dessa competência, aí está a riqueza que vai entre: alguém que, por exemplo, lê depressa e bem, de alguém que lê devagar e bem; de alguém que lê depressa e mal, de alguém que lê devagar e mal; e, depois, as consequências disso. Em muitas circunstâncias pode levar à má interpretação, à tomada de decisões erradas, parciais ou deficientes.

Eu fui medido na competência, fui etiquetado, em princípio, tenho essa competência, mas, os modos, as capacidades de a acionar significativamente, num contexto, são muito diversificados. Há *nuances* que podem levar a consequências de algum significado do ponto de vista de decisões, de comportamentos, de palavras, que podem ter consequências. Se transportarmos isto para um terreno (hoje mais complexo) como o jogo entre as várias literacias necessárias e as “transliteracias”, estamos mediante um fenómeno ainda mais complicado do ponto de vista da medição. Como é que eu meço a *transliteracia*? É um somatório de literacias? Posso, pelo menos, fazer este exercício primeiro, e básico, que é saber se há ou não há. Isto é o primeiro nível de medição, tal como o outro: sabe ler ou não sabe. Posso dizer que dentro destas competências há um conjunto de tarefas que são básicas e outras que são importantes, mas não são básicas, e distingui-las. Depois, há também que considerar as pessoas e os contextos. Portanto, apesar de tudo, há níveis que podem justificar algum tipo de indicadores, mas eu vejo-os como meros indicadores e não como um retrato daquilo que a pessoa é. Este é o grande engodo de uma estatística: que pelo número se ache que se está a captar a essência, que por uma matemática chegamos a uma espécie de ontologia. Quem é a pessoa? O que é que ela é?

Estes indicadores podem-nos dar alguns sintomas de posições, de fases, mas dizem-nos muito pouco mais do que isto se nós quisermos ir ao modo da adaptação, ao grau de destreza, sobretudo, quando cruzamos competências que são transversais.

São necessárias ferramentas com uma acuidade maior, capazes de captar um nível de coisas que a outra não capta, porque elas vão por uma operação de somatório. A própria avaliação da literacia mediática é exemplo disso, pois não pode existir sem a avaliação da literacia tradicional, porque uma condiciona a outra.

6. Por fim, a última questão é: qual é o papel das empresas na formação ou ativação de competências de literacia mediática dos cidadãos, quando elas são necessárias para as tarefas, e *vice versa*, qual é que é, de uma forma um mais concreta, a real importância que a literacia mediática tem para os cidadãos na sua relação com as empresas?

Curiosamente, quando se fala da relação da educação para os media com as populações adultas, fala-se no contexto da educação não formal e informal, que são dois conceitos, apesar de tudo, distintos. Normalmente a tendência é de falar em “não formal”, quando a educação não é institucionalizada e tem um carácter mais livre (pode até acontecer na escola, por exemplo, mas não é avaliada). O informal vem muitas vezes das conversas de café, da televisão, do Youtube, etc. Há contextos, hoje, sobretudo, com as tecnologias e as redes, que foram altamente potenciados.

Temos uma questão que é, em primeiro lugar, o facto desta abordagem da educação para os media face ao mercado de trabalho ser relativamente recente. Por causa disso, talvez, ela ainda é muito pensada e praticada, do ponto de vista das políticas públicas, na sua relação com a escola, na sua relação formal com a educação escolar formal, e no quadro do desenvolvimento de uma competência das políticas educativas europeias e internacionais à volta do conceito da «educação ao longo da vida».

Antigamente dizia-se: "Eu já me formei!". A consciência de hoje, do que é viver na sociedade de hoje nesta sociedade de mutações permanentes, é que nós nunca estamos formados e, portanto, essa ideia é uma ideia errónea, que cria a ideia que nós terminamos a nossa carreira de estudo.

Hoje, as fontes de referência para uma maior performance na vida são múltiplas. Não é apenas a leitura e a escrita, ou a aprendizagem do currículo escolar tradicional, que servem para fazer um cidadão, para formar uma pessoa. É a capacidade de utilizar as ferramentas que foram

aparecendo. A capacidade de tirar partido da multiplicidade de informações a que se tem acesso, de estabelecer redes de aprendizagem, de partilha, de autoinformação e autoformação, de recolha e, antes disso, de pesquisa e avaliação, para melhorar o estado em que nos encontramos, o conhecimento que temos, a resposta a um determinado tipo de dúvidas e dificuldades. Isto, hoje, é altamente valorizado em certos contextos de trabalho, não em todos. Isso é conhecimento partilhado. Tenho uma aptidão e vou partilhá-la em público para que outros possam aprender com ela. Se as pessoas forem postas numa atitude de procurar fontes, de terem “portas para entrar”, de saberem procurar e se depois forem persistentes, as pessoas vão adquirindo *know how*.

Quando desenvolvo competências para o uso do telemóvel (para enviar e receber mensagens), preciso de falar, preciso de escrever. Isto são formas novas de acionar velhas competências. Por exemplo, a questão da aprendizagem de línguas. Atualmente existem ferramentas para aprender línguas, para interpretar páginas em estrangeiro, que, antigamente era praticamente impossível. A marca tem um *site*, vou ao site, tenho o acesso às instruções, traduzo as instruções e tenho, mais ou menos, as respostas.

Quando as pessoas começam a combinar estas várias possibilidades, existe um projeto de acionamento de competências e aquisição de novas competências e, eventualmente, de abertura de novos horizontes, que podem valorizar imenso uma trajetória profissional. Isto do ponto de vista do investimento de uma pessoa. O problema, muitas vezes, é que isto é reduzido a saber usar uma máquina, quando a literacia que hoje nos é pedida (naturalmente que também passa por saber usar as máquinas) é uma literacia cultural, é uma literacia em que eu inscrevo essas competências num modo de viver, em que a vida ganha outro valor, outro sentido, outro horizonte.

O horizonte é uma forma de desenvolvimento cultural porque eu alargo o meu mundo. Era importante haver um padrão, uma cultura empresarial, que inscrevesse na sua agenda algumas formas de incentivo a esta cultura de estímulo, à valorização e ao enriquecimento da vida das pessoas, como trabalhadores e como pessoas, porque aqui é preciso a empresa não esquecer que é um espaço de relações entre pessoas.

Agora, primeiro, nós estamos num contexto em que está tudo a esmifrar (a apertar). Como é que isto cabe neste contexto? Segundo, há uma pressão enorme entre as empresas para a produtividade, para resultados. Como é que há tempo, sequer, para alargar a agenda das preocupações de uma empresa? Contudo, isto é o grande desafio de hoje, perante a crise.

Muitas vezes, as crises foram superadas por ideias malucas, que do ponto de vista da racionalidade não eram as mais indicadas. Mas o que se está a dizer tem um pressuposto que é que as pessoas acreditem nas pessoas.

Para criar um clima valorizador das pessoas, é preciso acreditar que as pessoas necessitam e ganham com isso. É preciso acreditar que ao fazer isto as pessoas sintam que ganham também, que há aí uma espécie de valor simbólico e que não é uma questão de dinheiro.

Entrevista com o Professora Doutor Patrícia Ávila

Data: 21 de março de 2014



1. Na sua opinião, o que significa “literacia”?

Pode haver várias abordagens e pode haver diferenças entre vários autores, mas penso que há um denominador comum: a palavra literacia está relacionada com a questão das competências. A literacia remete para capacidades de utilizar determinadas competências em diversos contextos, para atingir determinados fins. Originalmente, a palavra literacia está muito relacionada com competências de leitura e escrita. Tem a ver com uma sociedade em que a escrita é uma plataforma e um suporte cada vez mais transversal e que as pessoas têm que, no fundo, ter essas competências de literacia para serem capazes de decodificar e utilizar a informação que as rodeia. São competências que permitem às pessoas serem utilizadores conscientes e reflexivos da informação que circula nas sociedades atuais, para atingir diversos fins. Pode ser no âmbito profissional, pode ser para a vida pessoal, mas tem muito a ver com a capacidade de decodificar e utilizar a informação, que está em suporte escrito. Pode estar em papel, mas também pode ser o computador. As tecnologias de informação não dispensam as competências de literacia.

2. Quando refere o suporte escrito, inclui também formatos como imagens e vídeo, ou será apenas palavras?

Normalmente, quando falo em suporte escrito estou a falar essencialmente em palavras, em texto (em informação escrita). Quando falamos de imagens, a não ser que nessa imagem haja elementos relacionados com a escrita. Por exemplo, se vir um filme de desenhos animados ou de banda desenhada, não digo que é literacia, mas se tiver um gráfico já remete para um determinado tipo de competências associadas à literacia. As tecnologias de informação combinam vários tipos de competências, mas incluem também as competências de literacia, até pela maneira como a informação está organizada.

Nos estudos de literacia, distingue-se muitas vezes a literacia em prosa, que remete para texto corrido, da literacia documental, que remete para textos organizados com entradas. E uma parte da informação a que acedemos na internet está organizada e tem várias entradas. Ou está organizada em listas, tabelas (mesmo que essas tabelas não sejam visíveis), a lógica de consulta e busca de informação, tem subjacente essa estrutura organizativa de tabelas. Portanto, a literacia clássica, ou seja, as competências que normalmente associamos à literacia não estão desligadas das competências que são utilizadas para utilizar as tecnologias e informação.

3. A que se refere quando fala em «literacia clássica»?

Provavelmente a palavra clássica não será a melhor. Hoje em dia, o termo banalizou-se e até já se fala no plural em «literacias». No fundo, em alguns contextos, está-se a usar a palavra literacia para evitar a palavra competência. As “literacias” nesses vários domínios, quando falamos em ter ou não ter essas “literacias”, falamos em pessoas que detêm ou não competências, conhecimentos e capacidades associados a esses vários domínios, que podem ser mais ou menos específicos.

4. Portanto, em vez de se usar a palavra “literacia”, seria melhor usar o termo “competência mediática”?

É uma questão a refletir. A palavra “literacia mediática” pode fazer sentido pela centralidade que a literacia tem na “literacia mediática” porque as competências de literacia tradicionais (chamemos-lhes assim) estão de facto presentes e são necessárias nas competências mediáticas. Tenho de ser capaz de ler e interpretar texto. Pela centralidade da literacia clássica nessas competências, o conceito pode fazer sentido e pode estar focado.

5. Relativamente à avaliação concreta da literacia, quando estamos a avaliar uma população dizemos que a população “tem competências de literacia mediática” ou dizemos que a população “tem níveis diferentes de competências de literacia mediática”?

Depende de como a avaliação for feita. Idealmente seria falar em literacia mediática em que fosse possível a abstenção de níveis de competências. Os estudos de literacia como os estudos

da OCDE entendem a literacia como um contínuo de competências e não como uma questão de tudo ou nada ou de preto e branco. Portanto, há a ideia de que há um contínuo, desde os que têm menos competências aos que têm mais competências. Mas é um contínuo, não é uma abordagem dicotómica e, portanto, quando falamos só em ter ou não ter competências de literacia, podemos estar a incorrer numa abordagem excessivamente dicotomizada que segmenta os que sabem dos que não sabem. O ideal, em termos de pesquisa, seria aferir diferentes níveis e perceber as dificuldades e exigências específicas em cada um desses níveis, considerando que esses níveis devem ser de complexidade crescente. Nem todas as pessoas estarão nos mesmos níveis. Umas serão capazes de fazer umas “coisas” e outras serão capazes de fazer outras de complexidade maior.

Diria que usar a expressão «níveis de literacia» ou «competências de literacia mediática» ou só «competências de literacia mediática», depende muito da ferramenta que se tem e da capacidade aferir níveis, a nível empírico. Desejavelmente, era bom que se conseguissem aferir níveis de literacia ou de competências de literacia mediática.

6. Quais são as ferramentas mais indicadas para aferir níveis de literacia, neste caso, níveis de literacia mediática?

Em geral, as ferramentas mais avançadas que existem para medir as competências de literacia, e que estão testadas, são aquelas que a OCDE tem vindo a desenvolver e a aperfeiçoar. Por exemplo, o relatório do PIAAC, apesar de não termos dados disponíveis sobre Portugal, sobre a ferramenta está tudo disponível *online*: quer os resultados, quer a metodologia. Há relatórios que explicitam os conceitos e a forma como foram operacionalizados. Em termos de avaliação extensiva é disso que estamos a falar (poderíamos estar a falar de abordagens qualitativas), mas falando em avaliação extensiva, acho que essas ferramentas são as mais aperfeiçoadas e que atingiram um patamar de exigência importante ao ter sido introduzida a recolha de informação em computador. Nesses estudos, a recolha de informação das competências de literacia a que eles chamam «resolução de problemas em ambientes tecnológicos» (não são iguais às da competência mediática mas terão uma sobreposição com uma parte da literacia mediática), basicamente significa a capacidade das pessoas utilizarem um computador para realizar uma série de tarefas: procurar informações na internet, ler um jornal online, mas também gerir o e-mail ou usar uma folha de Excel. Aí, aquilo que é inovador na ferramenta é o facto de os próprios

inquiridos responderem à prova através de um computador. É toda uma prova simulada em ambiente informático.

7. É possível fazer a avaliação tendo em conta apenas uma ferramenta de recolha de dados quantitativa ou uma qualitativa ou será melhor combinar ambas?

A opção entre o qualitativo e quantitativo decorre essencialmente dos objetivos da pesquisa. Se o que pretendido é padronizar, encontrar perfis de competências, chegar a distribuições de competências numa determinada população, (imagine, na fábrica onde trabalha se o que quer é conhecer o perfil de competências de uma amostra representativa das 2 mil pessoas, e tentando perceber quais são as variáveis explicativas associadas ao contexto e caracterização social), aí a abordagem tem de ser extensiva. Se o pretendido é perceber como é que as pessoas, no seu quotidiano, ou em contexto profissional, utilizam essas competências, que dificuldades têm, que mecanismos têm para as ultrapassar, como é que elas se relacionam com essas competências, aí já se aplica uma abordagem qualitativa.

Para medir a competência é difícil que essa medição não seja feita através de um teste. Um teste é uma prova e qualquer prova tem sempre subjacente uma metodologia, chamemos-lhe, quantitativa, na perspetiva de saber se a pessoa é ou não é capaz.

Na minha perspetiva, a opção de qualitativo ou quantitativo coloca-se em termos dos objetivos da investigação e do tipo de resultados que se pretende alcançar. Podemos ter o mesmo conceito e escolhermos uma metodologia diferenciada porque o objetivo que temos a atingir é diferente. O qualitativo e o quantitativo são estratégias metodológicas para responder a problemas diferentes. Não há uma “boa” escolha independentemente de se saber qual é o problema que se quer resolver.

8. Existe diferenças entre avaliar a literacia nos adultos ou avaliar a literacia nos jovens? É necessário pensar em ferramentas diferentes?

Normalmente, quando falamos nos jovens, falamos na escola. Há várias diferenças, mas uma delas tem a ver com as dificuldades de acesso ao terreno. Quando se fala em literacia dos jovens, posso pensar numa estratégia de recolha de informação entrando numa escola, numa

sala de aula, e aplicando uma prova em ambiente fechado de sala de aula. Quando se fala em adultos, normalmente, isso implica encontrar as pessoas em casa ou no trabalho. Tem que se diversificar nos contextos de recolha e eles são normalmente menos controlados e mais inacessíveis. É mais difícil aceder aos adultos do que aceder aos jovens.

Em termos de prova, os testes PISA têm uma componente de prova de literacia que é muito semelhante, na sua filosofia e na sua operacionalização, àquilo que são os testes do PIAAC para os adultos. Os conceitos de partida são semelhantes, os modos de operacionalização também são muito semelhantes, o que é diferente é a maneira como se chega aos jovens e como se chega aos adultos. É claro que as situações que são escolhidas nessas provas têm que ser relevantes umas para os jovens e umas para os adultos. Têm que fazer sentido. Não vamos socorrer-nos do mesmo tipo de contextos e de situações para simular a utilização das competências. Mas isso é mais uma questão de suporte ou de situação. A competência que é mobilizada pode ser semelhante. É muito importante que o contexto seja relevante e que faça sentido. Há diferenças, mas não são radicais, e em termos conceptuais eu diria que praticamente não existem. Há sobretudo em termos de operacionalização.

Uma das coisas importantes numa prova de literacia, seja ela mediática ou não, é garantir que as perguntas que tem lá cobrem diferentes níveis de dificuldade. A prova não pode ter nem só perguntas complexas, nem só perguntas simples. A prova, qualquer que ela seja, não tem capacidade de discriminar as competências dos indivíduos. Ela pode discriminar não pelo número de perguntas mas pelo tipo de perguntas. Eventualmente há uma tendência para desvalorizar os níveis mais baixos e apontar para os níveis superiores de competências e, em termos de operacionalização, esquecer os níveis mais baixos.

É muito importante classificar cada uma das perguntas da prova quanto ao seu grau de dificuldade, em termos teóricos. Portanto, é olhar para cada uma das perguntas e dizer: “esta pergunta é uma pergunta de nível de dificuldade muito baixo, ou seja, que quase toda a gente responde”, e que “esta é mais complexa, e então, este subconjunto é apenas para aqueles que têm competências de topo”. Esta capacidade de discriminação, normalmente é muito importante em qualquer prova.

Entrevista com o Professor Doutor Luís Pereira

Data: 28 de fevereiro de 2014



1. O que significa o termo «competências»?

Competente tem, claramente, uma carga positiva. Ser competente significa alguém que consegue fazer e executar alguma coisa, em alguma área. A competência que nos surge mais é aquela que está relacionada com o mundo do trabalho – a competência profissional.

2. Qual é a diferença entre níveis e competências de literacia mediática?

Antes das competências, falava-se em objetivos, depois passou a falar-se em competências e agora há novamente uma alteração no discurso. A primeira coisa a dizer é que há por detrás disso teorias, tendências e perspetivas diferentes. Há sempre uma dificuldade em definir estes conceitos. Portanto, esta mudança de conceitos não é mais do que um sinal dessa dificuldade que é encontrarmos um discurso que nos una a todos e que crie algumas plataformas de entendimento, para depois falarmos daquilo que realmente interessa. Se é competência ou se é objetivo ou níveis, às vezes, é um debate estéril porque, se não sai daí, não avançamos para o que é mais relevante.

A grande diferença que eu vejo do ponto de vista semântico é que «competência» terá apenas dois lados: ou é ou não é competente; e os níveis podem remeter para uma escala mais complexificada. Isto não se aplica apenas à área da literacia.

3. Tendo em conta que o público-alvo do estudo é composto por adultos, deverá falar-se em literacia mediática ou educação para os media?

Apesar desta ser uma questão menor, acaba por ser relevante. Precisamos dos conceitos para nos entendermos. Desta forma, é necessária uma estratégia. É importante perceber como é que o conceito vai ser operacionalizado e como é que o público-alvo o vai receber.

No meu caso, decidi-me por «literacia digital» porque é um conceito universal que associa dois termos que aparentemente têm pouco a ver que é: literacia e o digital. A literacia é muito clara para as pessoas e o digital remete imediatamente para os aparelhos digitais (como os computadores, a internet, etc.). Além disso, tem uma carga educativa por causa da literacia. No caso do contexto laboral é importante ter em consideração as pessoas com que se trabalha.

Uma situação interessante que temos observado é a junção de palavras, como é o caso do MIL (*Media and Information Literacy*) da UNESCO. O público adulto tem muito pouca atenção. Ou são as crianças e o público que está em idade escolar ou universitária; ou depois os pais e os avós, mas nunca o adulto em si, sem nenhuma função específica, ou se, que esteja em formação no sistema educativo. São essas pessoas que ficam muitas vezes de fora, como os consumidores ou produtores de conteúdos que merecem muita atenção. O problema é: como é que se chega a esse público? Como é que se aprende? Como se ensina estas pessoas?

4. A avaliação das competências de literacia mediática é um assunto pertinente?

A dimensão da avaliação é sempre muito importante. Por exemplo, na doença isso é muito claro. O médico não trata sem saber qual é a doença. Neste caso, pode-se fazer uma avaliação das competências que já existem, o que quer que isso seja. O que fazem, em que se sentem mais à vontade, o que gostariam de saber mais, no fundo, é ver um pouco a mundividência das pessoas. Outra coisa é terminada a estratégia, avaliar esse impacto. A própria entrevista ou estratégia é já uma ação. Para mim, esta questão de ir para o terreno e fazer um determinado levantamento é já uma ação.

Num trabalho desta natureza, está-se sempre a fazer um trabalho experimental e está-se sempre a tentar descobrir coisas e talvez essa seja a mais-valia no final do trabalho: não tanto o que se descobriu sobre determinado grupo, mas aquilo que se aprendeu sobre os processos de avaliação (como se faz, o que não fazer, o que se consegue e o que não se consegue).

Faz-me impressão falar de competências como falar de compras. Podes distribuir 10kg de competências de uma determinada matéria. Às vezes, as pessoas são vistas como um computador onde se instala um *software* e a pessoa já passa a ter os programas. Mas nós sabemos que as coisas que não funcionam assim: a aprendizagem e a formação não funcionam assim. As pessoas podem ter a melhor formação do mundo, mas se estão contrariadas, não vai resultar.



Universidade do Minho

Este questionário destina-se a recolher dados para um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do **Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação**, na Universidade do Minho. O objetivo é conhecer o **modo como as pessoas compreendem e lidam com os meios de comunicação, no seu dia-a-dia**.

A participação neste inquérito é voluntária e confidencial.

O tempo estimado para o preenchimento das respostas do inquérito é de **10 minutos**.

Se preferir, por favor, solicite a versão *online* do questionário, disponível no computador da Loja Bosch.

Informação de contacto:

Se tiver alguma dúvida no preenchimento do questionário, por favor, contacte-me através do número 916380498 ou da ext. 6188.

Identificação da autora:

Mestranda: Amália Teixeira Carvalho (em estágio curricular no Departamento de Comunicação)

Orientação: Professora Sara Pereira, Professora Associada do Instituto de Ciências Sociais, no Departamento de Comunicação, da Universidade do Minho

1. Em qual das seguintes áreas se enquadra a sua profissão?

- Área Direta (produção ou logística)
 Área Indireta (escritórios/áreas administrativas)
 Empresa externa:

2. Sexo:

- Feminino
 Masculino

3. Quantos anos tem?

4. Qual o seu nível de escolaridade?

- Nunca estudei
 Até ao 4º ano (1º ciclo)
 Até ao 6º ano (2º ciclo)
 Até ao 9º ano (3º ciclo)
 Até ao 12º ano (ensino secundário)
 Ensino Superior (universidade)

5. Quantos elementos compõem o seu agregado familiar (incluindo-se a si)?

6. Qual o rendimento mensal líquido aproximado do seu agregado familiar? (Por rendimento mensal líquido entenda a soma de todos os rendimentos dos vários elementos do agregado familiar). A resposta a esta pergunta é OPCIONAL.

- Menos de 500€
 Entre 501€ e 1000€
 Entre 1001€ e 2000€
 Entre 2001€ e 4000€
 Mais de 4000€

7. Indique qual a frequência e por que motivo costuma usar os meios de comunicação abaixo descritos. Se NÃO usar, não indique o motivo.

	Com que frequência?						Por que motivo?	
	Todos os dias	Duas a três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou três vezes por ano	Não uso	Motivo Pessoal	Motivo Profissional
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais impressos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas impressas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros impressos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Indique qual é a frequência e por que motivo costuma usar os meios tecnológicos abaixo descritos. Se NÃO usar, não indique o motivo.

	Com que frequência?						Por que motivo?	
	Todos os dias	Duas a três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma a três vezes por ano	Não uso	Motivo Pessoal	Motivo Profissional
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telemóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consola de Jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Refira qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Estou a par das notícias do que se passa no país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou a par das notícias do que se passa no mundo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Qual é o principal uso que costuma fazer para cada meio de comunicação abaixo descrito? (por favor, assinale apenas UMA opção para cada meio).

	Procurar informações ou notícias	Contactar pessoas	Entreter	Aprender ou desenvolver cultura geral	Divulgar informações ou produzir conteúdos	Não uso
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais (ex: Facebook, Twiter, Youtube, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Indique se costuma ou não fazer cada uma das seguintes atividades:

	Sim	Não
Consultar notícias na Internet através das páginas gratuitas dos meios de comunicação social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultar as notícias na Internet através da subscrição paga de sites de meios de comunicação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultar notícias na Internet através das redes sociais ou blogues, por recomendação dos meus amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultar notícias na Internet através das redes sociais ou blogues, pelos conteúdos publicados em páginas que sigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Para cada uma das frases seguintes, refira se as considera VERDADEIRAS ou FALSAS:

	Verdadeiro	Falso
Uma notícia é escrita tendo em conta a opinião do jornalista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O jornalista é aquele que relata um acontecimento tal e qual aconteceu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A televisão depende muito das receitas publicitárias para poder emitir os programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um bom jornalista tem de procurar ouvir todas as partes envolvidas no acontecimento que pretende noticiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje em dia, com a internet, a informação já não precisa de ser feita pelos jornalistas porque os cidadãos já podem relatar os acontecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As pessoas tendem a comprar os produtos que veem na publicidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A informação disponível na internet não é sempre de confiança, por isso, é necessário verificar sempre as fontes de informação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os vários meios de comunicação (ex. rádio, televisão e jornais) têm perspetivas diferentes quando publicam uma notícia sobre o mesmo assunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os jornais, as revistas as televisões e as rádios que têm o mesmo dono põem em causa uma informação independente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meios de comunicação não visam o lucro, mas sim o benefício de toda a sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Por favor, atente nas capas dos seis jornais (Jornal de Negócios, Diário Económico, Público, Correio da Manhã, Jornal de Notícias e Diário de Notícias) apresentadas na imagem abaixo:



13.1. Tendo em conta a notícia em destaque das capas destes jornais, qual é a sua opinião em relação às seguintes frases?

	Verdadeiro	Falso
Por coincidência, ao noticiarem um mesmo acontecimento, os seis jornais escolheram notícias iguais para a primeira página do jornal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O banco Millenium foi notícia nos seis jornais porque lançou um programa de ajuda às empresas portuguesas muito importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O banco Millenium comprou as seis capas dos jornais para fazer publicidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os jornalistas foram pagos pelo Millenium para escreverem notícias sobre o banco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Millenium é a empresa responsável pela publicação destes jornais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Por favor, leia atentamente a notícia apresentada abaixo:

Polícia detém ciganos por suspeita de assalto

A PSP deteve ontem dois indivíduos de etnia cigana por suspeita de assalto a uma ourivesaria, na baixa de Coimbra. Os ciganos estavam armados com facas, não tendo todavia sido encontradas quaisquer armas de fogo em sua posse. Os delinquentes são do sexo masculino, e têm idades entre os 19 e os 22 anos. Segundo o que o “Correio de Coimbra” conseguiu apurar, estes indivíduos vivem, há alguns anos, em pré-fabricados nos arredores da cidade. Já não é a primeira vez que membros desta comunidade de etnia cigana são suspeitos de infringir a lei. Os dois indivíduos foram presentes a tribunal; no entanto à hora do fecho desta edição ainda não era conhecido veredicto do juiz acerca deste caso. Tudo indica porém que os marginais irão aguardar o julgamento na prisão.

14.1. Acha que a notícia tem expressões que possam discriminar algum(s) grupo(s) em particular, ou seja, mostrar preconceitos em relação a alguém?

- Sim Não Não sei responder

14.2. Se respondeu **NÃO** na pergunta anterior, não responda a esta questão. Se a sua resposta foi **SIM**, sublinhe no texto as frases que mostram que há discriminação.

15. Por favor, atente na imagem apresentada abaixo:



15.1. Na sua opinião, qual das frases está correta?

- Trata-se de uma fotografia captada pelo famoso *papparazzi* Hiata Anderson, na Cimeira de França de 2011.
- Trata-se de uma fotomontagem usada como publicidade para uma marca de roupa.
- Trata-se de uma fotografia usada para uma publicidade da marca United Collors of Benetton.
- Não sei responder.

16. Por favor, considere o seguinte excerto de uma notícia do Público Online, publicada a 16/04/2014:

“O Parlamento Europeu quer banir, dentro de cinco anos, 80% dos sacos de plástico utilizados para compras. (...) A possibilidade de uma taxa sobre os sacos de plástico já foi equacionada pelo Governo português, em 2007, mas abandonada por pressão da indústria e da distribuição. Agora, poderá eventualmente ser colocada de novo sobre a mesa, no âmbito da reforma da fiscalidade verde, que está a ser estudada por comissão nomeada pelo Governo.”

16.1. Imagine que gostaria de tornar pública a sua opinião a favor ou contra esta medida. Qual dos seguintes meios de comunicação utilizaria?

- Redes sociais Petição Online Carta ou e-mail a um jornal Blogue Outro: _____

16.2. Tendo em conta a sua resposta à pergunta anterior, por favor, escreva um texto curto onde manifesta a sua opinião, considerando o formato do meio de comunicação que escolheu (redes sociais, petição online, carta ou e-mail a um jornal, blogue ou outro).

17. No último ano, fez algumas das seguintes atividades?

	Sim	Não
Produzir um vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever uma notícia ou artigo de opinião para um meio de comunicação (ex: jornal ou rádio online)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever uma carta do leitor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever um comentário num meio de comunicação online (ex: jornal ou rádio online)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentar ou participar numa página de rede social de uma marca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assinar uma petição online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar um blogue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar uma página numa rede social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ligar para um programa de televisão para ganhar prémios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ligar para um programa de televisão para dar a opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ligar para um programa de rádio para ganhar prémios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ligar para um programa de rádio para dar a opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar um canal no Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Colabora ou já colaborou com algum meio de comunicação social? (por exemplo, jornal interno ou externo à empresa, rádio, blogue, etc.)

- Sim Não

19. Do seu ponto de vista, o que significa ser um bom cidadão? (Pode assinalar VÁRIAS opções)

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Votar | <input type="radio"/> Tentar compreender as opiniões dos outros |
| <input type="radio"/> Ajudar os outros em Portugal e no Mundo | <input type="radio"/> Colaborar em voluntariado |
| <input type="radio"/> Pagar impostos | <input type="radio"/> Ter opinião própria |
| <input type="radio"/> Respeitar a lei | <input type="radio"/> Tomar decisões e ser livre |
| <input type="radio"/> Ser vigilante em relação ao governo | <input type="radio"/> Outro: _____ |
| <input type="radio"/> Participar em organizações sociais e políticas | |


20. Participa em alguns dos seguintes movimentos ou associações? (Pode selecionar mais do que uma opção).

- | | |
|-----------------------|---|
| <input type="radio"/> | Movimento ambiental, ecológico ou de direitos humanos |
| <input type="radio"/> | Associação cívica |
| <input type="radio"/> | Coletividade de freguesia, clube ou grupo desportivo |
| <input type="radio"/> | Associação recreativa ou grupo cultural |
| <input type="radio"/> | Associação de estudantes |
| <input type="radio"/> | Igreja ou associação religiosa |
| <input type="radio"/> | Partido político |
| <input type="radio"/> | Ações de solidariedade |
| <input type="radio"/> | Não participo em nenhum movimento ou associação |
| <input type="radio"/> | Outro: _____ |

Obrigada pela sua colaboração!

A pergunta nº14 é baseada numa questão do estudo "Construção e validação de indicadores de literacia mediática", de Sílvia G. João e Isabel Menezes (2008). As questões nº7, nº10, nº11 e nº20 baseiam-se no questionário do estudo "Avaliação dos Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano" coordenado por Sara Pereira (2014). A questão nº19 tem por base o estudo "Literacia mediática e cidadania Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa" de Paula Lopes (2014).

Apêndice 3. *Printscreens* do questionário *online*



Q12. Para cada umas das frases seguintes, refira se as considera Verdadeiras ou Falsas:

	Verdadeiro	Falso
Uma notícia deve ser escrita tendo em conta a opinião do jornalista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O jornalista é aquele que relata um acontecimento tal e qual aconteceu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A televisão depende muito das receitas publicitárias para poder emitir os programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um bom jornalista tem de procurar ouvir todas as partes envolvidas no acontecimento que pretende noticiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoje em dia, com a internet, a informação já não precisa de ser feita pelos jornalistas porque os cidadãos já podem relatar os acontecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As pessoas tendem a comprar os produtos que veem na publicidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A informação disponível na internet não é sempre de confiança, por isso, é necessário verificar sempre as fontes de informação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os vários meios de comunicação (ex. rádio, televisão e jornais) têm perspetivas diferentes quando publicam uma notícia sobre o mesmo assunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os jornais, as revistas as televisões e as rádios que têm o mesmo dono põem em causa uma informação independente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meios de comunicação só querem ganhar dinheiro e ter lucro, não estão preocupados com a sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



13.1. Tendo em conta a notícia em destaque das capas destes jornais, para cada umas das frases seguintes, refira se as considera Verdadeiras ou Falsas:

	Verdadeiro	Falso
Por coincidência, ao noticiarem um mesmo acontecimento, os três jornais escolheram notícias iguais para a primeira página do jornal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O banco Millennium foi notícia nos três jornais porque lançou um programa de ajuda às empresas portuguesas muito importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O banco Millennium comprou as três capas dos jornais para fazer publicidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os jornalistas foram pagos pelo Millennium para escreverem notícias sobre o banco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Millennium é a empresa responsável pela publicação destes jornais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q16.2. Tendo em conta a sua resposta à pergunta anterior, por favor, escreva um texto curto onde manifesta a sua opinião, considerando o formato do meio de comunicação que escolheu (redes sociais, petição online, carta do leitor ou blogue).



0% 100%

Apêndice 4. Guião dos grupos de foco

Fase 1: Informação a todos os presentes dos contornos do grupo de foco

- Dar as boas-vindas e agradecimento pela participação de todos, e contextualização do motivo para a realização do grupo de foco;
- Informar que não há respostas erradas e que o objetivo é captar diferentes perspetivas e experiências, pelo que os participantes se devem sentir livres para partilharem a sua opinião mesmo que seja diferente, uma vez que não se procura reunir consenso, mas sim obter novas ideias;
- Pedir autorização para a gravação em áudio e explicar que se deve à importância de não perder a informação que surgir no grupo de foco e a impossibilidade de escrever simultaneamente ao longo da discussão;
- Referir que foram planeadas meia dúzia de questões e que o papel do moderador é ouvir e promover o diálogo entre as várias partes, sem que seja necessário pedir a palavra;
- Comunicar que o inquérito que foi aplicado é a base da realização deste grupo de foco e que o objetivo é escutar as pessoas e as suas experiências

Fase 2: Lançamento de questões para o debate e reflexão conjunta:

(Tópico: acesso)

- Qual é a vossa experiência geral com os media?
- Quais são os meios de comunicação que preferem, quando, onde e com quem é que têm acesso. Como se usa os media, em que contextos, com quem? Quem condiciona ou influencia as escolhas? Consume-se mais individualmente ou 'em família'? Há diferenças de uso e de consumo entre os membros da família?)

(Tópico: compreensão crítica)

- 85% dos inquiridos respondeu que está a par da atualidade. Vocês sentem que estão a par da atualidade? Qual é o ou os meios que mais contribuem para isso?
- Conseguem imaginar a vida sem os media? Imagine que de hoje para amanhã teria de escolher ficar só com um... com qual ficaria? Porquê?
- Acham que os media influenciam as vidas das pessoas? Se sim, em que aspetos?
- Sentem que estão conscientes de como é que os conteúdos mediáticos que chegam até nós são produzidos? No fundo, sentem que conhecem suficientemente bem os bastidores dos media? E consideram que isso é importante?

- Sentem que conseguem facilmente distinguir a realidade da ficção?

(Cidadania e produções mediáticas)

- 75% dos inquiridos (3 em cada 4 pessoas) afirmou que se tivesse de partilhar a sua opinião em público escolheria as redes sociais. E vocês? O que acham que é tão atrativo nas redes sociais?
- Apesar de haver cada vez mais opções para produzir e partilhar conteúdos mediáticos para um grande público, a maior parte limita-se às redes sociais... não há muita produção mediática para além disso. A minha pergunta é: se existem mais possibilidades para partilhar a opinião em público, há alguma razão para não o fazer?
- Outra coisa que percebi com o questionário é que a maior parte das pessoas não participa em movimentos ou associações de espécie nenhuma. Há alguém aqui que participe? E quem não participa, porque é que não participa?
- Acham que os media são importantes para a sociedade? Em que aspetos?

Apêndice 5. Caracterização dos grupos de foco

Tabela 15: Descrição geral dos grupos de foco

Data da realização dos grupos	Área de Trabalho	Participantes (número de recrutados em [])
24.07.2014	Produção	7 Membros [7 recrutados]
24.07.2014	Escritórios	5 Membros [7 recrutados]
25.07.2014	Escritórios	7 membros [7 recrutados]

Tabela 16: Caracterização dos participantes dos grupos de foco

Grupo	Nome fictício	Sexo	Idade	Área de trabalho
Grupo A	Francisco	Masculino	26	Produção
	Marta	Feminino	34	
	Raquel	Feminino	39	
	Fátima	Feminino	46	
	João	Masculino	41	
	Fábio	Masculino	44	
	Tiago	Masculino	39	
Grupo B	Ana	Feminino	36	Escritórios
	Rosa	Feminino	37	
	José	Masculino	41	
	Manuel	Masculino	45	
	António	Masculino	<i>Não respondeu</i>	
Grupo C	Mafalda	Feminino	38	Escritórios
	Lúisa	Feminino	43	
	Lúis	Masculino	22	
	Artur	Masculino	49	
	Rui	Masculino	35	
	Joaquim	Masculino	50	
	Maria	Feminino	<i>Não respondeu</i>	

Apêndice 6. Operacionalização das 20 questões em análise

Dimensões	Indicadores	Perguntas	Nº de variáveis
Caracterização sociodemográfica	Área de trabalho	Em qual das seguintes áreas se enquadra a sua profissão?	1
	Sexo	Sexo:	1
	Idade	Quantos anos tem?	1
	Escolaridade	Qual é o seu nível de escolaridade?	1
	Número de elementos do agregado familiar	Quantos elementos compõem o seu agregado familiar?	1 1
	Rendimento do agregado familiar	Qual o rendimento mensal líquido aproximado do seu agregado familiar? (Por rendimento mensal líquido entenda a soma de todos os rendimentos dos vários elementos do agregado familiar). A resposta a esta pergunta é OPCIONAL.	1
Acesso	Frequência do uso de diferentes media	Indique qual a frequência e por que motivo costuma usar os meios de comunicação abaixo descritos. Se NÃO usar, não indique o motivo. <i>Media contemplados neste exercício:</i> Internet; televisão; rádio; jornais impressos; jornais online; revistas impressas; revistas online; cinema; livros impressos e livros online.	10
	Frequência do uso de diferentes meios tecnológicos	Indique qual a frequência e por que motivo costuma usar os meios de comunicação abaixo descritos. Se NÃO usar, não indique o motivo. <i>Meios tecnológicos contemplados no exercício:</i> Computador; telemóvel; tablet e consola de jogos.	10
	Perceção do acompanhamento da atualidade	Refira qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações: Estou a par das notícias do que se passa no país. Estou a par das notícias do que se passa no mundo.	2
	Usos de diferentes media	Qual é o principal uso que costuma fazer para cada meio de comunicação abaixo descrito? (por favor, assinale apenas UMA opção para cada meio) <i>Media contemplados neste exercício:</i> Televisão; jornais; revistas; rádio; cinema; internet; redes sociais	7
	Realização de atividades online	Indique se costuma ou não fazer cada uma das seguintes atividades: Consultar notícias na Internet através das páginas gratuitas dos meios de comunicação social; Consultar as notícias na Internet através da subscrição paga de sites de meios de comunicação; Consultar notícias na Internet através das redes sociais ou blogues, por recomendação dos meus amigos. Consultar notícias na Internet através das redes sociais ou blogues, pelos conteúdos publicados em páginas que sig-	3
Compreensão e análise crítica	Conhecer e compreender	Conhecer a natureza de uma notícia Compreender o papel do jornalista Ter consciência da influência da publicidade Ter critérios de confiança para a informação que é apresentada pelos diferentes tipos de media	
	Analisar criticamente	Distinguir tipos de conteúdo: informação vs publicidade Avaliar a relevância e a credibilidade da informação Distinguir e classificar conteúdo: Factos vs opinião Conhecer como e que determinado texto é produzido	

Comunicação	Práticas de produção mediática: - vídeo - notícia - carta do leitor - comentário online - rede social - petição online - blogue - página em rede social - chamada para programa televisivo - chamada para programa radiofónico - canal no Youtube -outro	No último ano, fez algumas das seguintes atividades?	12
	Colaboração em meio de comunicação social	Colabora ou já colaborou com algum meio de comunicação social? (por exemplo, jornal interno ou externo à empresa, rádio, blogue, etc.)	1

Dimensões	Indicadores	Perguntas	Nº de variáveis
Cidadania	Representações sociais de cidadania Votar Ajudar os outros em Portugal e no Mundo Pagar impostos Respeitar a lei Ser vigilante em relação ao governo Participar em organizações sociais e políticas Tentar compreender as opiniões dos outros Colaborar em voluntariado Ter opinião própria Tomar decisões e ser livre Outro	Do seu ponto de vista, o que significa ser um bom cidadão? (Pode assinalar VÁRIAS opções)	11
	Participação cidadã Movimento ambiental, ecológico ou de direitos humanos Associação cívica Coletividade de freguesia, clube ou grupo desportivo Associação recreativa ou grupo cultural Associação de estudantes Igreja ou associação religiosa Partido político Ações de solidariedade Não participo em nenhum movimento ou associação Outro:	Participa em alguns dos seguintes movimentos ou associações? (Pode selecionar mais do que uma opção).	10

Apêndice 7. Manual para a classificação das perguntas do questionário

Dimensões	Questões
Acesso	Q.7 – Q.11
Compreensão crítica	Q.12 – Q.15
Comunicação	Q.16 – Q.20

Tabela 17: Distribuição das perguntas por dimensões do conceito de literacia mediática

Questão do inquérito	Classificação
Q.7. Indique a frequência com que costuma usar os meios de comunicação abaixo descritos.	[Todos os dias = 3] [Duas a três vezes por semana = 2] [Uma vez por semana = 1] [Uma ou duas vezes por mês = 0] [Uma ou três vezes por ano = 0] [Não uso = 0]
Q.8. Indique a frequência com que costuma usar os meios tecnológicos abaixo descritos.	[Todos os dias = 3] [Duas a três vezes por semana = 2] [Uma vez por semana = 1] [Uma ou duas vezes por mês = 0] [Uma ou três vezes por ano = 0] [Não uso = 0]
Q.9. Refira qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações.	A esta questão não foi atribuída qualquer pontuação, porque não se trata de uma escala de frequência de uso.
Q.10. Qual é o principal uso que costuma fazer para cada meio de comunicação abaixo descrito?	A esta questão não foi atribuída qualquer pontuação, porque não se trata de uma escala de frequência de uso.
Q.11. Indique se costuma ou não fazer cada uma das seguintes atividades;	[Sim = 2] [Não = 0]
Compreensão e análise crítica	
Q. 12. Para cada uma das seguintes atividades, refira se as considera VERDADEIRAS ou FALSAS.	[Q.12.3; Q.12.4 e Q.12.7: Resposta correta = 1 Resposta errada = 0] Restantes questões: Resposta correta = 2 Resposta errada = 0]
Q. 13.1. Tendo em conta a notícia em destaque nas capas destes jornais, qual é a sua opinião em relação as seguintes frases?	[Resposta correta = 3] [Resposta errada = 0]
Q. 14.1. Acha que a notícia tem expressões que possam discriminar alguns grupos em particular, ou seja, mostrar preconceitos em relação a alguém?	[Sim = 1] [Não = 0] [Não sei responder = 0]
Q.14.2. Se respondeu NÃO na pergunta anterior, não responda a esta questão. Se respondeu SIM, sublinhe no texto as frases que mostram que há discriminação.	[Resposta errada = 0] [Não resposta=0] [1 expressão=1] [2 expressões =2] [3 ou mais expressões=3]
Q. 15. Na sua opinião, qual das frases está correta?	[Correta = 3] [Errada = 0]

Q. 16.1. Imagine que gostaria de tornar pública a sua opinião a favor ou contra esta medida. Qual dos seguintes meios de comunicação utilizaria? (...)	A esta questão não foi atribuída qualquer pontuação porque trata-se de uma mera opção.
Q.16.2. Tendo em conta a sua resposta à pergunta anterior, por favor, escreva um texto curto onde manifesta a sua opinião, considerando o formato do meio de comunicação que escolheu (redes sociais, petição online, carta ou e-mail a um jornal, blogue ou outro.)	Foram definidos três critérios: Adequação ao meio de comunicação escolhido [1 ponto] Ortografia [1 ponto] Argumentação [1 ponto] Total = [3 pontos]
Q. 17. No último ano, fez alguma das seguintes atividades? (...)	[Sim = 1] [Não = 0]
Q.18. Colabora ou já colaborou com algum meio de comunicação social?(por exemplo, jornal interno ou externo à empresa, rádio, blogue, etc.)	[Sim = 2] [Não = 0]
Comunicação	
Q.19. Do seu ponto de vista, o que significa ser um bom cidadão? (Pode assinalar VÁRIAS opções).	A esta questão não foi atribuída qualquer pontuação porque trata-se de perceções.
Q. 20. Participa em alguns dos seguintes movimentos ou associações? (Pode seleccionar mais do que uma opção).	[Assinalado = 1] [Não assinalado = 0] [Não participo em nenhum movimento ou associação = 0]

Tabela 18 - Atribuição de pontuação às perguntas do questionário.

Nota: A pontuação é atribuída conforme a intensidade da frequência, no acesso.

Apêndice 8. Tabela com a revisão da conceptualização da literacia mediática

EAVI – Enquadramento da Literacia Mediática					
Fatores ambientais		Acessibilidade e contexto dos media			
		EC	Ofcom	CML	NAMLE
Competências pessoais	Uso	Acesso	Acesso/uso	Acesso	Acesso
	Compreensão crítica	Análise	Compreensão	Análise e exploração	Análise
		Avaliação		Avaliação	Avaliação
Competências sociais	Comunicação	Comunicação	Criar comunicações	Expressão ou criação	Comunicação
		Participação cívica		Participação	
EAVI – Enquadramento da Literacia Mediática					
Fatores Ambientais		Acessibilidade dos media			
		Contexto dos media			
		ACME	PIAAC	Livingstone	Martens
Competências pessoais	Uso	Acesso	Acesso/uso	Acesso básico e propriedade	Acesso
				Navegação	
				Controlo	
Regulação					
Compreensão crítica	Análise	Compreensão	Compreensão	Análise	
			Interpretação	Crítica	Avaliação
Competências sociais	Comunicação	Criação	<i>Performance</i>	Criação	Produção
		Comunicação	Comunicação	Interação	
		Participação cívica			

Tabela 19 - Revisão da literatura existente que avalia a consistência conceptual dos estudos

Fonte: Bulger (2012, p.88). Estudos incluídos: Comissão Europeia, 2006; Ofcom, 2008; “Center for Media Literacy”, Elizabeth Thoman e Tessa Jolls, 2008; “National Association for Media Literacy Education”, 2007; “Action Coalition for Media Education”, 2010; “Programme for the International Assessment of Adult Competencies”, 2009; Livingstone, Van Couvering, and Thumim, 2005; Martens, 2010.