



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Literacia mediática e cidadania
Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa

Paula Cristina do Rosário Lopes

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Orientadora:

Doutora Patrícia Ávila, Professora auxiliar,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Doutora Luísa Araújo, Professora coordenadora,
Instituto Superior de Educação e Ciências

Setembro, 2013

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Literacia mediática e cidadania
Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa

Paula Cristina do Rosário Lopes

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Júri:

Doutor Nuno de Almeida Alves, Professor Auxiliar por delegação do Reitor do ISCTE
- Instituto Universitário de Lisboa (Presidente)

Doutora Maria Cristina Mendes da Ponte, Professora Auxiliar com Agregação da
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques, Professora Auxiliar da
Universidade Aberta

Doutor Adelino Clemente Gomes, Jornalista

Doutora Rita Maria Espanha Pires Chaves Torrado da Silva, Professora Auxiliar do
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar do ISCTE – Instituto
Universitário de Lisboa

Doutora Luísa Paula Sousa Lobo Borges de Araújo, Professora Coordenadora do
Instituto Superior de Educação e Ciências

Março, 2014

Resumo

A relação entre literacia mediática e o exercício de uma cidadania ativa tem vindo a ser destacada, de forma explícita, desde os anos 80 do século XX. Sem grande controvérsia, a literacia mediática, entendida como recurso ou competência-chave nas sociedades contemporâneas, é afirmada como “condição essencial para o exercício de uma cidadania ativa e plena” (Comissão das Comunidades Europeias, 2009), potenciando a integração – política, social, cívica –, a mobilização e a participação comunitária. Este trabalho reflete sobre estas questões e submete a investigação rigorosa a hipótese de que a literacia mediática dos cidadãos tenha impacto relevante nas suas práticas de cidadania. A operacionalização da investigação teve por base uma estratégia metodológica quantitativa-extensiva, envolvendo a aplicação de um inquérito por questionário e de uma prova de literacia mediática a uma amostra de cerca de 500 estudantes adultos, a frequentar ações EFA, em estabelecimentos do ensino básico e secundário, e cursos de licenciatura e mestrado, em estabelecimentos do ensino superior, na Grande Lisboa, no ano letivo 2011-2012. Os resultados mostram uma clara divisão entre gerações no acesso à informação; que apenas uma minoria dos inquiridos gera conteúdos e participa publicamente *online*; uma baixa propensão para a integração e para a participação política, social ou cívica. 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.

Palavras-chave: Literacia, literacia mediática, cidadania, práticas mediáticas, práticas de cidadania, competências-chave, competências de literacia mediática, *media*, novos *media*, jornalismo, jornalistas, informação, estudantes, adultos

Abstract

The topic of media literacy has been receiving much attention since the beginning of the 80's of the 20th century. It is unanimous that media literacy, understood as a key resource or competence in contemporary societies, is an “essential condition for the exercise of a full and active citizenship” (Commission of the European Communities, 2009), that promotes political, social and civic integration and community mobilization and participation. This study focuses on this concept and aims at investigating if and how media literacy impacts citizenship practices. The methodology adopted was quantitative-extensive and included the implementation of a survey (questionnaire) and a media literacy test to a sample of 500 adult students enrolled in EFA classes in secondary schools and in bachelor and master courses at the university, in the Lisbon area, during 2011-2012. Results indicate that there is a clear distinction among generations in access to information; that only a minority of the subjects contributes with original content and participates publicly in *online* environments and that there is little integration and low political, social and civic participation. The results also show that whereas schooling level and age determine media literacy competences these competences do not seem to determine a full and active citizenship. The relationship between media literacy competences and citizenship practices was insipid – or even non-existent.

Keywords: Literacy, *media* literacy, citizenship, *media* uses, citizenship practices, key competencies, *media* literacy skills and competencies, *media*, new *media*, journalism, journalists, information, students, adults

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras vão para a orientadora deste trabalho. Agradeço profundamente a Patrícia Ávila a generosidade com que me recebeu no ISCTE-IUL, a confiança que em mim depositou, a atenção dedicada, o estímulo e a motivação, a disponibilidade constante, a crítica fundamentada, o rigor científico e metodológico com que orientou este trabalho.

A Luísa Araújo, minha coorientadora, agradeço o apoio permanente, o acompanhamento exigente, a força (particularmente, nos momentos mais difíceis ao longo dos últimos quatro anos), o incentivo. Devo-lhe a sugestão do tema desta investigação, algures em 2007 ou 2008, numa reunião no Saldanha. Em bom rigor, esta tese de doutoramento – e esta fase da minha vida – só está “fechada” graças à preciosa ajuda de uma e de outra.

Agradeço a Patrícia Costa, investigadora no Joint Research Centre da Comissão Europeia, a colaboração e o inestimável apoio. A sua análise da prova de literacia mediática via Teoria Clássica dos Testes e Teoria da Resposta ao Item constitui uma importante mais-valia nesta investigação.

A minha gratidão a todos os professores que tão generosamente acederam colaborar neste projeto de investigação, a todos os que me receberam nas suas aulas munida de questionários e de provas, e me concederam o seu bem mais precioso: tempo. Mesmo correndo o risco de não nomear alguns desses docentes, agradeço a Madalena Ramos (Sociologia e Ciência Política), Rosário Mauritti (Sociologia), Cristina Ponte, Francisco Caramelo e Jorge Martins Rosa (Ciências da Comunicação), Jorge Nuno Silva (Matemática Aplicada, Química Tecnológica e Engenharia Informática), Pedro Cardim (Línguas, Literaturas e Culturas), Maria João Branco e Maria Helena Trindade Lopes (História), Pedro Januário (Design de Produto e Arquitetura), Graça Moreira (Arquitetura), Rui Ribeiro Marques e Telmo Mória (Ciências da Linguagem), Francisco Dionísio (Biologia), Jorge Leitão (Engenharia Biológica), Amélia Almeida e Fernanda Margarido (Engenharia de Materiais), Isabel Serrano (e equipa de professores de cursos EFA da escola D. Dinis), Helena Nunes (e equipa de professores de cursos EFA da Marquesa de Alorna) e Carlos Tomé (e equipa de professores de cursos EFA da escola Eça de Queirós). Agradeço também ao aluno Gabriel Matos (Medicina), que comigo organizou e operacionalizou a recolha de dados na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

O meu profundo reconhecimento aos cerca de 520 alunos inquiridos que me permitiram concluir este processo. Sem a sua colaboração este trabalho não passaria de uma (boa) intenção.

Agradeço ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE-IUL o meu acolhimento enquanto bolsista de doutoramento, o apoio logístico e burocrático, e o acompanhamento deste projeto. Agradeço, em particular, a Neide Jorge e a Raquel Cruz o profissionalismo com que se sempre atenderam às minhas solicitações e inquietações.

Agradeço ao ISCTE-IUL a oportunidade que me concedeu e agradeço ao exigente grupo de professores que integraram este Programa de Doutoramento em Sociologia tão preciosos ensinamentos: João Ferreira de Almeida, Fernando Luís Machado, José Luís Casanova e Helena Carreiras. Uma palavra especial para o professor António Firmino da Costa: aqui inscrevo o meu profundo agradecimento a quem se tornou uma fonte de inspiração e um exemplo de dedicação à profissão e à academia.

Aos professores Adelino Gomes, António Granado, Manuel Pinto, Sara Pereira, Vítor Tomé e Vítor Reia-Baptista agradeço a disponibilidade, a troca de impressões, a partilha de conhecimentos e de pontos de vista, as interessantes sugestões na fase de preparação dos instrumentos metodológicos de recolha de informação.

Agradeço o espírito crítico, a solidariedade e a entajuda a um pequeno grupo de “camaradas e companheiros de luta”, em particular, a Mariana Selister Gomes (a nossa caçula), a Ricardo Torres, a Inês Soares e a Susana Nogueira.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia agradeço o apoio financeiro, determinante para a concretização deste trabalho em tempo útil, através da concessão da bolsa de investigação com a referência SFRH/BD/68324/2010.

À minha família agradeço o entusiasmo com que abraçou este projeto e a preocupação com que viveu estes últimos quatro anos.

Esta tese é dedicada aos meus avós, que mal sabiam ler, aos meus pais, que me ensinaram o valor da educação e da formação, e à Sandra, que diariamente me incita a ser uma pessoa melhor.

Esta tese é também dedicada à Joana e ao Francisco, para que sigam o exemplo.

Financiamento:

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Índice

Resumo e palavras-chave	ii
<i>Abstract e keywords</i>	Iii
Agradecimentos	Iv
Financiamento	Vi
Índice	Vii
Índice de figuras e quadros	X
Introdução	1
I Parte: Enquadramento teórico	7
1. A Idade dos <i>Media</i>: <i>Media</i>, jornalismo e informação jornalística nas sociedades (multi)mediáticas	8
Os <i>media</i>	8
<i>Old media, new media</i>	11
O negócio dos <i>media</i>	16
Mediatização e mediação	20
Mediacracias	23
Jornalismo e discurso jornalístico	25
Os jornalistas	29
O “jornalês”	36
A informação jornalística	40
2. Educação para os <i>media</i> nas sociedades (multi)mediáticas	46
Orientações e recomendações internacionais: os momentos-chave	47
UNESCO	47
Conselho da Europa	52
União Europeia	54
A educação para os <i>media</i> no mundo...	60
... e em Portugal	63
Educação para os <i>media</i> : Uma nova alfabetização	73
Educar para os <i>media</i> na escola	74
Educação para os <i>media</i> : Problemas e frustrações	78
3. Literacia(s) e literacia mediática	81
Literacia: O conceito	81
As competências	83
Avaliar competências de literacia...	85
... no Mundo	86
... e em Portugal	89
Novas literacias	92
Literacia mediática: Conceito e orientações. A abordagem europeia	94
Literacia mediática: Avaliar práticas e competências	100
Avaliar práticas...	100
... e competências	103
O <i>Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels</i> e o seu <i>follow-up</i>	109
Literacia mediática: Espírito crítico e participação	113
4. Ser cidadão na Idade dos <i>Media</i>	118
O conceito de cidadania	118
O direito a ter direitos e... deveres	121
A cidadania como agência e participação	122
A esfera pública	125
Capital social: Uma condição para a cidadania	127
Ser cidadão	130
O “bom cidadão”	131

Ser cidadão em Portugal	133
A educação para a cidadania e as competências de cidadania	136
Jornalismo, jornalismo cívico e “novas cidadanias”	138
II Parte: Metodologia e instrumentos metodológicos	142
5. Questões de investigação e objetivos do trabalho	143
Operacionalização da pesquisa	144
Universo de estudo e construção da amostra	144
Trabalho de campo e amostra	146
6. Avaliação de práticas. O inquérito por questionário: Operacionalização de conceitos	150
Contextualização	150
Estrutura do PM&PC	151
Conceitos e dimensões analíticas	151
A escolha dos indicadores	152
A estruturação das perguntas: As fontes principais	154
7. Avaliação de competências. Framework conceptual da Prova de Literacia Mediática	156
PLM: Ancoragem teórica	158
Literacia mediática: O conceito	163
Dimensões de análise: Técnica, crítica, criativa	167
Os suportes	170
As tarefas	173
A avaliação de competências	175
Exemplo de tarefas de nível 1	179
Exemplo de tarefas de nível 2	180
Exemplo de tarefas de nível 3	181
Exemplo de tarefas de nível 4	183
III Parte: Apresentação e análise de resultados	185
8. Caracterização da amostra	186
9. Práticas mediáticas	197
Livros (impressos)	200
Jornais e revistas (impressos)	202
Rádio	207
Televisão	210
Redes sociais	214
Utilização de internet	215
10. Práticas de cidadania	225
Representações sociais de cidadania	225
Integração e participação cívica, social, política e profissional	230
Automobilização política e cívica	233
Interesse pela política	241
Autoposicionamento político	242
11. Análise da Prova de Literacia Mediática: Teoria Clássica dos Testes e Teoria da Resposta ao Item	245
Análise dos itens	246
Análise dos itens utilizando a TCT	247
Construção de escalas utilizando a TCT	249
Comparação das escalas por sexo, nível de ensino e ano de nascimento	252
Sexo	252
Nível de ensino	252
Ano de nascimento	253
Análise dos itens utilizando a TRI	254
As vantagens da TRI	261

Construção de uma nova escala a partir da TRI	261
12. Competências de literacia mediática, práticas mediáticas e práticas de cidadania	262
Competências de literacia mediática e dados sociográficos	262
Competências de literacia mediática e práticas mediáticas	264
Análise de regressão múltipla: Competências de literacia mediática	267
Competências de literacia mediática e práticas de cidadania	269
Análise de regressão múltipla: Práticas de cidadania	271
Perfis de adultos em formação na Grande Lisboa	274
Conclusão	280
Pistas e desafios	288
Caminhos de investigação	290
Referências bibliográficas	293
Anexos	339
Anexo A: Modelo de análise	340
Anexo B: Inquérito por questionário: Operacionalização das 32 questões em análise	341
Anexo C: Prova de Literacia Mediática: Classificação das 20 questões em análise	347
Anexo D: Email enviado a professores	349

Índice de figuras e quadros

Índice de figuras:

Figura nº 3.1: Literacia mediática: Modelo de análise EAVI	110
Figura nº 3.2: Níveis de literacia mediática na Europa (EAVI, 2009)	111
Figura nº 3.3: Campos da literacia mediática segundo Helsper	117
Figura nº 7.1: Literacia Mediática: Domínios operacionais de processamento da informação	163
Figura nº 7.2: Domínios operacionais de processamento da informação presentes na PLM	166
Figura nº 7.3: Modelo de análise	168
Figura nº 7.4: Dimensões, domínios e operações de processamento	169
Figura nº 7.5: Dimensões, domínios e tarefas	175
Figura nº 7.6: Variáveis de estrutura e variáveis de processo	176
Figura 7.7: Exemplo de tarefas de nível 1	179
Figura 7.8: Exemplo de uma tarefa de nível 2	180
Figura 7.9: Exemplos de tarefas de nível 3	181
Figura nº 7.10: Exemplo de uma tarefa de nível 4	183
Figura nº 9.1: Consumo de informação de atualidade segundo a idade (em minutos, valores médios)	199
Figura nº 9.2: Frequência de visionamento de tipos de géneros televisivos segundo a idade (valores médios)	214
Figura nº 9.3: Frequência de diferentes tipos de atividades <i>online</i> segundo a idade (valores médios)	217
Figura nº 9.4: Frequência de diferentes tipos de gestão de conteúdos segundo a idade (valores médios)	220
Figura nº 10.1: Importância atribuída a representações sociais de cidadania segundo o nível de escolaridade a frequentar (valores médios)	227
Figura nº 10.2: Importância atribuída a representações sociais de cidadania segundo a idade (valores médios)	228
Figura nº 10.3: Importância atribuída a representações sociais de cidadania segundo a área científica de ensino superior (valores médios)	228
Figura nº 10.4: Automobilização política e cívica no último ano (resultados globais em %)	234
Figura nº 10.5: Frequência da prática de ações políticas e cívicas segundo o nível de ensino a frequentar (%)	241
Figura nº 10.6: Frequência da prática de ações políticas e cívicas segundo a idade (%)	241
Figura nº 11.1: Dispersão dos itens da prova, índice de discriminação por índice de dificuldade pela TCT	248
Figura nº 11.2: Dispersão dos itens da prova, parâmetro de discriminação por parâmetro de dificuldade via TRI	256
Figura nº 11.3: Curva característica e função de informação do item 17 – 2 categorias	257
Figura nº 11.4 : Curva característica e função de informação do item 13 – 3 categorias	258
Figura nº 11.5: Função de informação do teste e erro padrão da prova	258
Figura nº 11.6: Histograma das classificações dos alunos na prova via TRI	260
Figura nº 12.1: Competências de literacia mediática segundo o perfil em rede social (médias)	266
Figura nº 12.2: Síntese dos fatores explicativos de competências de literacia mediática e de práticas de cidadania	274
Figura nº 12.3: Análise de <i>clusters</i> (Método Ward)	274
Figura nº 12.4: Práticas mediáticas segundo a análise de <i>clusters</i> (valores médios)	275
Figura 12.5: Competências de literacia mediática segundo a análise de <i>clusters</i>	276
Figura nº 12.6: Práticas de cidadania segundo a análise de <i>clusters</i> (valores médios)	277
Figura nº 12.7: Caracterização dos <i>clusters</i>	278

Índice de quadros:

Quadro nº 1.1: Carta de princípios do jornalismo na era da internet	28
Quadro nº 2.1: Educação para os <i>media</i> : Conceitos e questões-chave	76
Quadro nº 3.1: Níveis de literacia em prosa, documental e quantitativa da população portuguesa (IALS, 2000) em %	92
Quadro nº 3.2: Níveis de literacia por dimensão: Uso, Avaliação crítica e Comunicação (%)	113
Quadro nº 5.1: Alunos matriculados no ensino público em modalidades de educação e formação orientadas para adultos, na Grande Lisboa, segundo o nível de ensino ministrado 2009-2010	145
Quadro nº 5.2: Alunos a inquirir no ensino público em modalidades de educação e formação orientadas para adultos, na Grande Lisboa	145
Quadro nº 5.3: Alunos matriculados por área de educação/formação na Grande Lisboa, no ensino superior público universitário, e alunos a inquirir por área científica	146
Quadro nº 5.4: Amostra planeada e amostra efetiva	148
Quadro nº 5.5: Peso das áreas científicas	149
Quadro nº 6.1: Blocos temáticos do PM&PC	151
Quadro nº 6.2: Dimensões a operacionalizar por bloco temático do PM&PC	152
Quadro nº 6.3: Indicadores por dimensão a operacionalizar	153
Quadro nº 7.1: Descrição dos domínios operacionais de processamento da informação presentes na prova	166
Quadro nº 7.2: Enquadramento das 28 perguntas da PLM pelo cruzamento entre variáveis de processo (tarefas) e variáveis de estrutura (suportes)	177
Quadro nº 7.3: Número de registos resultantes do cruzamento entre variáveis de processo (tarefas) e variáveis de estrutura (suportes): Totais	177
Quadro nº 7.4: Guião de avaliação da questão “Identifique os seguintes logótipos”	179
Quadro nº 7.5: Guião de avaliação da questão “O jornalista deve trabalhar, simultaneamente, como relações públicas”	180
Quadro nº 7.6: Guião de avaliação da questão “Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias?”	182
Quadro nº 7.7: Guião de avaliação da questão “Escreva uma notícia, para ser publicada num jornal português, diário e de referência (por exemplo, o jornal “Público”). Use o esquema básico de construção do <i>lead</i> da notícia (o que aconteceu, a quem, onde, quando, como e porquê)	184
Quadro nº 8.1: Nível de ensino a frequentar	186
Quadro nº 8.2: Sexo e escalão etário segundo o nível de ensino a frequentar (%)	187
Quadro nº 8.3: Situação conjugal do inquirido segundo o nível de ensino a frequentar (%)	187
Quadro nº 8.4: Áreas científicas de ensino superior (%)	188
Quadro nº 8.5: Áreas científicas e estabelecimentos de ensino segundo o sexo (% em linha)	189
Quadro nº 8.6: Meio de vida segundo o nível de ensino a frequentar (%)	189
Quadro nº 8.7: Situação na profissão e grupo profissional segundo o nível de ensino a frequentar (%)	191
Quadro nº 8.8: Nível de escolaridade do núcleo familiar de origem segundo o nível de ensino a frequentar (%)	192
Quadro nº 8.9: Situação na profissão do núcleo familiar de origem segundo o nível de ensino a frequentar (%)	194
Quadro nº 8.10: Grupo profissional do núcleo familiar de origem segundo o nível de ensino a frequentar (%)	195
Quadro nº 9.1: Exposição aos <i>media</i> (%)	197
Quadro nº 9.2: Consumo de informação de atualidade (em minutos, valores médios)	199
Quadro nº 9.3: Consumo de informação de atualidade no ensino superior (em minutos, valores médios)	200
Quadro nº 9.4: Tipologia de leitores de livros (% em coluna)	201
Quadro nº 9.5: Leitura de livros (impressos) por ano (% em coluna)	202
Quadro nº 9.6: Leitura de jornais impressos (% de leitores em cada grau de ensino)	203
Quadro nº 9.7: Leitura de jornais impressos segundo a área científica de ensino superior (%)	204
Quadro nº 9.8: Leitores cumulativos de jornais (%)	204
Quadro nº 9.9: Leitura de revistas impressas (%)	205
Quadro nº 9.10: Leitura de revistas impressas segundo a área científica de ensino superior (%)	206
Quadro nº 9.11: Leitores cumulativos de revistas (%)	206

Quadro nº 9.12: Correlações entre leitores de livros, jornais e revistas	207
Quadro nº 9.13: Crosstabulation leitura de jornais - leitura de revistas (%)	207
Quadro nº 9.14: Audição de rádio: resultados globais (%)	208
Quadro nº 9.15: Audição de rádio segundo o nível de ensino a frequentar (%)	209
Quadro nº 9.16: Audição diária de rádio segundo a área científica de ensino superior (%)	209
Quadro nº 9.17: Ouvintes cumulativos (%)	210
Quadro nº 9.18: Ouvintes cumulativos de informação (%)	210
Quadro nº 9.19: Visonamento de televisão: resultados globais (%)	211
Quadro nº 9.20: Visonamento de televisão segundo o nível de ensino a frequentar (%)	211
Quadro nº 9.21: Géneros televisivos (análise de componentes principais)	212
Quadro nº 9.22: Frequência de visionamento de tipos de géneros televisivos (valores médios) segundo o nível de escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade	213
Quadro nº 9.23: Perfil em rede social segundo o sexo e a idade (% em coluna)	214
Quadro nº 9.24: Perfil em rede social segundo o nível de escolaridade (% em coluna)	215
Quadro nº 9.25: Utilização da internet (análise de componentes principais)	216
Quadro nº 9.26: Frequência de diferentes tipos de atividades <i>online</i> (valores médios) segundo o nível de escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade	217
Quadro nº 9.27: Gestão de conteúdos (análise de componentes principais)	218
Quadro nº 9.28: Frequência de diferentes tipos de gestão de conteúdos (valores médios) segundo o nível de escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade	219
Quadro nº 9.29: Frequência de utilização de internet: Resultados globais (% em linha)	221
Quadro nº 10.1: Representações sociais de cidadania (análise de componentes principais)	226
Quadro nº 10.2: Importância atribuída a representações sociais de cidadania (valores médios) segundo a escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade	227
Quadro nº 10.3: Representações sociais de cidadania (valores médios)	229
Quadro nº 10.5: Índice global de participação ativa (%)	231
Quadro nº 10.4: Integração e participação cívica, social, política e profissional (%)	232
Quadro nº 10.6: Participação cívica, social, política e profissional (análise de componentes principais)	233
Quadro nº 10.7: Votar em eleições no último ano (%)	235
Quadro nº 10.8: Automobilização política e cívica (%)	236
Quadro nº 10.9: Automobilização política e cívica (análise de componentes principais)	239
Quadro nº 10.10: Automobilização política e cívica (valores médios) segundo a escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade	240
Quadro nº 10.11: Interesse pela política (%)	242
Quadro nº 10.12: Autoposicionamento político (valores médios)	243
Quadro nº 11.1: Análise das estimativas dos parâmetros dos itens da prova via TCT	247
Quadro nº 11.2: Classificação dos itens da prova face ao índice de discriminação e de dificuldade calculados via TCT	248
Quadro nº 11.3: Distribuição dos itens por domínio (escalas)	249
Quadro nº 11.4: Frequências da tarefa Localizar e Identificar	249
Quadro nº 11.5: Frequências da tarefa Integrar e Interpretar	250
Quadro nº 11.6: Frequências da tarefa Avaliar e Refletir	250
Quadro nº 11.7: Frequências da tarefa Gerar	250
Quadro nº 11.8: Estatísticas descritivas das quatro escalas	251
Quadro nº 11.9: Comparação das médias das escalas por sexo	252
Quadro nº 11.10: Comparação das médias das escalas por nível de ensino	253
Quadro nº 11.11: Comparação das médias das escalas por ano de nascimento	253
Quadro nº 11.12 : Análise das estimativas dos parâmetros dos itens via TRI	254
Quadro nº 11.13: Análise das estimativas dos parâmetros dos itens via TRI	255
Quadro nº 11.14: Classificação dos itens da prova em termos de parâmetro de discriminação e de dificuldade calculados via TRI	255
Quadro nº 11.15: Estatísticas de ajuste ao modelo	259
Quadro nº 11.16: Estatísticas descritivas da distribuição das classificações dos alunos via TRI	260
Quadro nº 12.1: Competências de literacia mediática segundo o nível de ensino a frequentar (médias)	262
Quadro nº 12.2: Competências de literacia mediática segundo a idade (médias)	262
Quadro nº 12.3: Competências de literacia mediática segundo o sexo (médias)	263
Quadro nº 12.4: Competências de literacia mediática segundo a área científica de ensino superior (médias)	263

Quadro nº 12.5: Competências de literacia mediática segundo o curso a frequentar no ensino superior (médias)	264
Quadro nº 12.6: Competências de literacia mediática segundo a frequência de exposição aos <i>media</i> (médias)	265
Quadro nº 12.7: Competências de literacia mediática segundo a leitura de livros (impressos) por ano (médias)	265
Quadro nº 12.8: Competências de literacia mediática segundo a frequência de utilização de internet (médias)	266
Quadro nº 12.9: Fatores explicativos da literacia mediática (regressão múltipla)	267
Quadro nº 12.10: Competências de literacia mediática segundo a integração e participação ativa (médias)	269
Quadro nº 12.11: Competências de literacia mediática segundo a automobilização política e cívica (médias)	270
Quadro nº 12.12: Competências de literacia mediática segundo o interesse pela política (médias)	270
Quadro nº 12.13: Fatores explicativos das práticas de cidadania (regressão múltipla)	272
Quadro nº 12.14: Caracterização dos <i>clusters</i> segundo práticas mediáticas e de cidadania e segundo competências de literacia mediática (valores médios)	275

Introdução

“Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa”, projeto de investigação desenvolvido, ao longo dos últimos quatro anos, no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE-IUL, na área científica das Ciências Sociais – Sociologia – Linha II: Sociedade do Conhecimento, Competências e Comunicação, tem como objeto de estudo as competências de literacia mediática, as práticas mediáticas e as práticas de cidadania de adultos em formação na Grande Lisboa. O seu principal objetivo é perceber se a literacia mediáticas dos indivíduos tem impacto relevante nas suas práticas de cidadania.

Este trabalho pretende dar resposta a preocupações científicas, de ordem teórica e metodológica, mas também de políticas públicas, nomeadamente da agenda europeia. Recorde-se, por exemplo, o documento da Comissão das Comunidades Europeias, assinado por Viviane Reding em 20 de agosto de 2009, no qual se reconhece a urgência em “efetuar estudos de maior escala e a mais longo prazo” e se encorajam “os projetos de investigação sobre literacia mediática no quadro dos programas existentes” na União Europeia. “Literacia mediática e cidadania” foi concebido tendo em conta este tipo de solicitação.

Após um rigoroso exame ao estado da arte, concluiu-se que a investigação sociológica nestes domínios não havia incidido conclusivamente sobre a relação específica entre práticas e competências de literacia mediática e práticas de cidadania. Nesse sentido, este trabalho procura novos desenvolvimentos teórico-metodológicos nestes domínios – literacia mediática e cidadania –, entendidos como competências-chave nas sociedades democráticas contemporâneas.

Para operacionalizar a pesquisa, adotou-se uma estratégia metodológica de caráter quantitativo-extensivo, adequada aos objetivos, envolvendo um inquérito por questionário e uma prova de literacia mediática, aplicados num segmento social selecionado por ser particularmente estratégico, por diversas razões¹: 500 estudantes adultos, a frequentar diferentes contextos de ensino (ações de Educação e Formação de Adultos, em estabelecimentos do ensino básico e secundário, cursos de licenciatura,

¹ Segmento social potencialmente decisivo e influente nas próximas décadas. Estes indivíduos – adultos em formação – serão dos mais importantes atores sociais quanto a consumos mediáticos e dos mais importantes atores sociais na esfera da cidadania. São também os que mais captam/aderem a tendências globais.

mestrado integrado ou mestrado, em estabelecimentos do ensino superior universitário), na área geográfica da Grande Lisboa, no ano letivo 2011-2012.

O documento que resulta dessa pesquisa – esta tese de doutoramento – está organizado em três partes (teórica, metodológica e empírica) num total de 12 capítulos (mais conclusão e anexos).

A primeira parte, um plano teórico, é constituída por quatro capítulos.

O primeiro capítulo, “A Idade dos *Media*”, parte da percepção de que as sociedades contemporâneas, (multi)mediáticas e em rede, altamente permeadas pelos *media*, são potencialmente geradoras de indivíduos dependentes de informação (boa e má informação): uma espécie de *infojunkies*. A estrutura do capítulo deve-se a uma outra percepção: a associação simplista, redutora e mais ou menos comum entre *media* e jornalismo, e entre *media*, jornalismo e informação, como se de uma síntese se tratasse. Um primeiro ponto foca os *media* enquanto plataformas tecnológicas ou recursos e enquanto instrumentos de reprodução social, de homogenização do discurso e do debate públicos, de dominação ideológica, vinculados à lógica de mercado e ao capital. A análise evolui, assim, da tecnologia *per se* para as suas utilizações (objetivos, possibilidades, capacidades). A transição digital em curso e a forma como os novos *media* estão a transformar e a criar novas formas de ação, interação e relação também são aqui abordadas. É focada a presença constante das tecnologias em quase todos os domínios da vida. Afirma-se o jornalismo como um género de discurso (Bakhtine, 1952; Ponte, 2004), “um microcosmos que tem leis próprias e que é definido pela sua posição no mundo global” (Bourdieu, 1997), como um trabalho altamente condicionado (Traquina, 2002) que tende a reproduzir o socialmente aceitável (Correia, 2004). A informação, principal bem de consumo da atualidade (Pignatari, 1996), principal “tecnologia” das mediocracias, é considerada uma droga que vicia. A informação jornalística é analisada como conteúdo, como enunciado de realidade e como mercadoria. Caracterizada pela omnipresença, pela ubiquidade, pela velocidade (de produção, de processamento, de reprodução, de partilha) e pela abundância, pode estar na origem de uma espécie de infoxicação (Cornellà, 2005; Domínguez, 2013). Por estas (e outras) razões é urgente a aposta numa educação para os *media*. Há que dotar as pessoas anteriormente conhecidas por audiências (Rosen, 2006) de competências-chave e de recursos para se tornarem participantes ativos nas sociedades contemporâneas (Becket, 2008), na Idade dos Media.

No segundo capítulo, “Educação para os *media* nas sociedades multimidiáticas”, entende-se a educação para os *media* como a prática de ensino-aprendizagem que está no centro da aquisição de competências de literacia mediática e como uma dimensão da cidadania. O conceito é enquadrado tendo em conta, por um lado, orientações e recomendações da UNESCO, do Conselho da Europa e da União Europeia, e, por outro, um referencial teórico-empírico fruto do trabalho de diversos agentes da sociedade civil (investigadores, grupos de investigadores, instituições). A educação para os *media* é afirmada como uma nova abordagem educativa: a educação para os *media* é a educação para o uso crítico, autónomo e consciente dos *media*, que ocorre em contextos formais, não-formais e informais. Educar para os *media* é educar para pensar a cultura mediática e refletir sobre a realidade (Pérez-Tornero, 2007a), é preparar para a autoria competente e responsável (Reia-Baptista, 2009), a capacitação para a produção de conteúdos mediáticos. No final do capítulo, identificam-se os principais problemas e frustrações da educação para os *media*.

As sociedades contemporâneas são, no terceiro capítulo, “Literacia(s) e literacia mediática”, assumidas como sociedades da(s) literacia(s). A literacia é enquadrada como uma competência-chave e um recurso. Por um lado, é uma condição para a reflexividade, por outro, uma condição para a cidadania ativa. O conceito de competência (e de competência-chave), um dos instrumentos nucleares de pesquisa em qualquer investigação sobre literacia, é aqui analisado. A avaliação de competências de literacia no Mundo é rigorosamente mapeada, desde os estudos seminais realizados nos Estados Unidos da América ao PIAAC, cujos primeiros resultados serão divulgados no dia 8 de outubro de 2013. O caso português é, também, objeto de revisão diacrónica. A partir da ideia de “novas literacias” (Kist, 2005) introduz-se o conceito de literacia mediática: “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e de avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos, e de criar comunicações em diversos contextos” (definição europeia de literacia mediática, 2007). A literacia mediática é, naturalmente, o resultado, o *outcome* da educação para os *media*. Neste particular, enquadra-se a literacia mediática como uma componente da agenda europeia, a um nível institucional/burocrático, muito especialmente a partir de 2006. Neste capítulo, analisa-se em pormenor, e numa perspetiva histórica, a avaliação de práticas mediáticas e de competências de literacia mediática, em contexto nacional e internacional. Em detalhe, considera-se o *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (2009) e o seu *follow-up* (2011), estudos conduzidos pelo consórcio

EAVI para a Comissão Europeia. No final do capítulo, sugere-se, seguindo Martinsson (2009), que a literacia mediática é crucial para a construção de uma cidadania informada e ativa.

No quarto capítulo, “Ser cidadão na Idade dos Media”, reforça-se a ideia de que a cidadania, tal como a literacia, é uma competência. O conceito de cidadania – que emerge da pertença a uma comunidade política democrática (Bellamy, 2008) – é desenvolvido enquanto conjunto de direitos e deveres (o plano da normatividade) e enquanto conjunto de práticas, de agência, de participação. A análise parte do direito a ter direitos (Arendt, 2006; Bellamy, 2008) para, num segundo momento, se ancorar na cidadania ativa, na agência que implica modos de convivência, sentido de responsabilidade, solidariedade, ação com implicação política (Saull, 2002). O conceito de esfera pública como referencial teórico para a compreensão do conceito de cidadania é aqui invocado, recorrendo-se, como é evidente, a Jürgen Habermas, mas também aos seus críticos. O conceito de capital social foi mobilizado nesta investigação enquanto condição para a cidadania (seguindo de perto Bourdieu, Coleman e Putnam), enquanto produtor de agência que influencia a intensidade das práticas (Nunes e Carmo, 2010). O que é ser-se um bom cidadão? Segundo Russell Dalton, a cidadania é o termo que descreve “o que se espera dos indivíduos enquanto bons cidadãos” (2008). No mesmo sentido, Dalton afirma que cidadania é o conjunto de normas que traduzem “o que as pessoas pensam que as pessoas devem fazer enquanto bons cidadãos”. Ainda neste capítulo, em “Ser cidadão em Portugal”, revisitam-se alguns dos mais importantes trabalhos de investigação desenvolvidos junto dos portugueses, entre os anos 90 do século XX e 2010. A educação para os *media* é enquadrada como uma das 13 dimensões da educação para a cidadania, seguindo de perto um documento da Direção-geral da Educação (2012). A fechar este capítulo, é abordada a relação entre cidadania e jornalismo (e jornalismo cívico).

A segunda parte da tese, o plano metodológico, desenvolve-se em três capítulos.

No quinto capítulo deste documento, “Questões de investigação e objetivos do trabalho”, faz-se o enquadramento da investigação: apresentam-se as questões de investigação que nortearam o projeto e revelam-se os objetivos subjacentes, desvenda-se a operacionalização da pesquisa, o universo de estudo e o procedimento de construção da amostra, regista-se em detalhe o trabalho de campo.

O sexto capítulo, “Avaliação de práticas. O inquérito por questionário: operacionalização de conceitos”, abre com uma contextualização teórico-metodológica.

O processo reflexivo de construção/desenho do questionário “Práticas Mediáticas & Práticas de Cidadania” (PM&PC) é aqui revelado: da representação de conceitos à estabilização em dimensões analíticas, da escolha dos indicadores à estruturação das perguntas e das variáveis. As principais fontes utilizadas em cada bloco de questões do PM&PC são rigorosamente indicadas. Refira-se que uma visão mais detalhada da operacionalização das dimensões e dos indicadores mobilizados neste questionário pode ser consultada nos anexos.

O sétimo capítulo – o último deste plano metodológico –, “Avaliação de competências. *Framework* conceptual da Prova de Literacia Mediática”, apresenta, detalhadamente, a conceção deste instrumento de avaliação direta de competências de literacia mediática. Após um enquadramento teórico, com indicação das fontes principais acionadas, revelam-se, passo a passo, as fases deste processo. O conceito de literacia mediática (supracitado) constituiu o ponto de partida para a operacionalização da Prova de Literacia Mediática (PLM). Dessa base se partiu para os domínios operacionais de processamento (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar), para as dimensões de análise (técnica, crítica, criativa) e as operações de processamento, e daí para os suportes (classificados segundo o formato, o meio de origem e o tipo de informação) e as tarefas (localizar e identificar, integrar e interpretar, avaliar e refletir, gerar). Neste capítulo são “libertados” alguns itens que integraram a PLM, isto é, são revelados alguns exemplos de tarefas com vários níveis de dificuldade. É também revelada a matriz de enquadramento das tarefas segundo o grau de dificuldade, construída a partir do cruzamento entre variáveis. Tal como com o PM&PC, mais detalhes sobre a classificação da PLM podem ser consultados nos anexos.

A terceira parte da tese, o plano empírico, desenvolve-se em cinco capítulos.

A amostra é analisada no capítulo oitavo, “Caracterização da amostra”, segundo características sociográficas (como a escolaridade, o sexo ou a idade), segundo a situação no contexto escolar (como o curso, o estabelecimento de ensino ou o nível de ensino) e segundo as origens sociais do inquirido (como a escolaridade dos pais ou a sua situação na profissão).

No capítulo nono, as “Práticas mediáticas” são analisadas a partir de um conjunto de indicadores que fornece informação acerca da exposição aos media, do consumo de informação noticiosa/de atualidade, das práticas de leitura, das práticas de audição de rádio, das práticas de visionamento de televisão, das práticas de utilização de internet e de comunicação em rede dos inquiridos.

No capítulo seguinte, o décimo, analisam-se as “Práticas de cidadania” com recurso a indicadores relacionados com as representações sociais de cidadania (o que é ser um bom cidadão?), com a integração e participação cívica, social, política e profissional, com a automobilização cívica e política dos inquiridos, com o seu grau de interesse pela política e com o seu (auto)posicionamento ideológico.

Uma “Análise da Prova de Literacia Mediática: Teoria Clássica dos Testes e Teoria da Resposta ao Item” é apresentada no capítulo décimo primeiro. Este texto, desenvolvido em conjunto com uma investigadora do Joint Research Centre da Comissão Europeia, Patrícia Costa, revela que a análise à PLM, pela Teoria Clássica dos Testes e pela Teoria da Resposta ao Item, demonstrou que a quase totalidade dos itens são discriminativos, não se tendo verificado diferenças significativas na análise efetuada com recurso às duas abordagens. Neste capítulo são ainda apresentadas quatro escalas (uma por cada domínio operacional de processamento) e uma comparação entre elas, segundo o nível de ensino a frequentar, o sexo e a idade.

No último capítulo, décimo segundo, “Competências de literacia mediática, práticas mediáticas e práticas de cidadania”, analisam-se, numa primeira fase, as competências de literacia mediática a partir de dados sociográficos, a partir das práticas mediáticas e a partir das práticas de cidadania. Numa segunda fase, apresenta-se uma análise de regressão linear múltipla para explicar em que medida determinadas variáveis contribuem para explicar as competências de literacia mediática. Num terceiro momento, tenta-se perceber em que medida as práticas mediáticas e as competências de literacia mediática contribuem para explicar as práticas de cidadania. O capítulo encerra com uma tentativa de identificação de perfis de adultos em formação na Grande Lisboa, possível através de uma análise de *clusters*.

A terminar esta introdução, uma frase de Manuel Pinto, um dos mais importantes teorizadores e um dos mais ativos investigadores europeus da educação para os *media* e da literacia mediática, particularmente na área científica das Ciências da Comunicação: “Hoje é relativamente consensual que a formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os *media* e o campo mediático constitui uma das dimensões em que se traduz e promove a cidadania. Apesar de esta consensualidade se traduzir mais numa enunciação retórica do que numa *praxis* clara e assumida” (Pinto, 2003: 121).

Não podíamos estar mais de acordo.

I PARTE
Enquadramento teórico

(1) A Idade dos *Media*:

Media, jornalismo e informação jornalística nas sociedades (multi)mediáticas

As sociedades contemporâneas são sociedades mediáticas (Croteau e Hoynes, 2003; Habermas, 2006; Jarren e Donges, 2006), em rede (van Dijk, 1999; Castells, 1996, 2001, 2002, 2003, 2004, 2009; Cardoso, 2006, 2011a, 2011b; Cardoso *et al.*, 2005), sociedades impregnadas de uma ampla variedade de plataformas tecnológicas (os *media*), discursos (como o jornalístico), conteúdos (nomeadamente, informação jornalística). A centralidade dos *media* na sociedade (Silverstone, 2005) – a sua omnipresença, a sua ubiquidade, a sua influência² – constitui o ponto de partida desta dissertação.

Os *media*³

Não podemos escapar aos *media* (Silverstone, 1999). A sua presença nas nossas vidas foi-se tornando dérmica e tanto mais invisível quanto mais intensa. Os *media* vivem objetivamente connosco, em casa e na rua, na família e no trabalho, enraizados no tecido social, e vivem através de nós, isto é, através do que fazemos deles e com eles. Podemos afirmar, como Sorlin, que “ninguém está imune aos *media*, mesmo as pessoas que nunca leram um jornal ou não têm televisor estão cercadas por mensagens impossíveis de ignorar” (Sorlin, 1997: 15). À medida que se tornam omnipresentes tornam-se familiares, entranham-se no nosso agir quotidiano. E, como acontece com tudo o que se torna demasiado omnipresente e familiar, pela rotinização, tendem a esbater-se na consciência. São incorporados, internalizados num duplo sentido: enquanto objetos tecnológicos do nosso mundo e enquanto “extensões” do nosso corpo (revisitando McLuhan, 1964/1978), extensões essas que servem um “ritual social significativo” (Sorlin, 1997: 37), um propósito comunicacional.

² “24 hours without *media*” (primavera de 2010) e “The world unplugged” (outono de 2010) mostraram, de forma simples, essa influência. O projeto “24 hours without *media*” foi desenvolvido por investigadores da Universidade de Maryland (EUA) e envolveu mais de 200 alunos. Após a apresentação de resultados, em Salzburgo, teve enorme repercussão internacional: no outono de 2010, cerca de 1000 jovens de 12 universidades de 10 países, de quatro continentes, participaram em “The world unplugged”. Os resultados da investigação (recolhidos e analisados pelos investigadores de Maryland) são muito interessantes: os alunos constataram a sua absoluta incapacidade de viver sem os *media* – alguns deles não chegaram a conseguir completar as 24 horas sem *media* – e os seus graus de adição (Moeller, Powers e Roberts, 2012).

³ Em sentido abrangente, falamos de *media* tradicionais e novos *media*, *old* e *new media*.

Para que servem os *media*? Os *media* são utilizados pelos indivíduos para satisfazer necessidades (Inglis, 1993: 197): basicamente, informar e entreter – e integrar e interagir socialmente (McQuail, 2003), e convencer (Sorlin, 1997).

Por um lado, no plano material, como sugere Luhmann (2000: 2), os *media* são dispositivos que servem para propagar comunicação. São máquinas mediadoras (Santos, 1998: 104), plataformas tecnológicas que suportam e possibilitam a difusão de conteúdos, são suportes tecnológicos de informação e comunicação (Barreiros, 2012: 72), estruturas profissionalizadas de distribuição de mensagens (Correia, 2005: 184), instrumentos de comunicação que mediatizam mensagens (Inglis, 1993: 35). Um *medium* é, “antes de mais, um meio – um instrumento, uma técnica, um intermediário – que permite aos homens exprimirem-se e comunicarem, independentemente do objeto ou da forma” (Balle, 2003: 10). Não são bons nem maus, são recursos (Sorlin, 1997: 92).

Por outro lado, no plano simbólico, os *media* atuam sobre a cultura e a ordem social (Balle, 2003: 93). Os *media* são, neste sentido, instâncias nucleares da indústria cultural (Horkheimer e Adorno, 1947), do agir social (Barreiros, 2012: 6). Viabilizam – através de mediações – o agir coletivo, a mudança cultural, mas também a reprodução social (Barreiros, 2012: 72), a reprodução da estrutura social (Rodrigues, s.d.: 26).

Neste particular, revisite-se o Modelo da Propaganda de Chomsky e Herman (1988). Segundo o modelo, os *media* servem os interesses de uma elite, são “instituições de elite” que veiculam informação “apenas dentro dos parâmetros dos interesses da elite” (Herman, 1996). Os *media* estão, portanto, ao serviço do(s) poder(es) instituídos, ao serviço da ideologia dominante, “tendem, fiel e imparcialmente, a reproduzir simbolicamente a estrutura de poder existente na ordem institucional da sociedade” (Hall *et al.*, 1978/1999: 229). Seguindo esta linha argumentativa, são um instrumento de poder usado pelo(s) poder(es) no controlo e na reprodução sociais: o que sabemos sobre a sociedade e o que sabemos sobre o mundo, sabemos-lo através dos *media* (Luhmann, 2000: 1), através do discurso dos *media*. Esse discurso acaba “por determinar o que é o «real» para os membros de uma determinada sociedade” (Serra, 2003: 265)⁴. Os *media* podem, assim, ser considerados suportes ideológicos de sistemas hegemónicos de

⁴ O que não quer dizer, na nossa opinião, que se pensem as audiências como meramente passivas. Aliás, tal como sugeriu Michel de Certeau em *The Practice of Everyday Life* (1980), “o leitor inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a «intenção» deles (...) Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado pela sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações” (*cf.* na tradução em português do Brasil: de Certeau, M., 1998, *A Invenção do Cotidiano*, Petrópolis, Editora Vozes).

pensamento ou estruturas de dominação oculta e lugares de produção de estratégias que visam reformular o processo social (Correia, 2005: 129) e os seus profissionais serem vistos como “funcionários de uma indústria” orientada para a obtenção de lucro e, simultaneamente, como “funcionários da humanidade”, produtores e disseminadores de “informações e formas de conhecimento consideradas relevantes para a própria constituição da comunidade política e do todo social” (Garcia, 2009: 86).

O Modelo da Propaganda sugere, de forma implícita, o condicionamento da autonomia das redações. Ao longo das últimas décadas, a proposta tem vindo a ser criticada na academia – por teóricos e investigadores – e fora dela – por profissionais dos *media*. Muito recentemente Adelino Gomes, embora reconhecendo que o modelo constitui, “ao mesmo tempo, um instrumento de análise teórica e um alerta quer para as audiências, quer para os profissionais” afirma que “os seus limites e vulnerabilidade, contudo, ficam visíveis” em situações como a cobertura jornalística por parte de alguns *media* (indonésios, australianos, britânicos, norte-americanos e portugueses – a RTP) da ocupação de Timor-Leste pela Indonésia (Gomes, 2012a: 37-38). Para o investigador – durante 42 anos, também ele jornalista – existe uma “margem de liberdade”: os atores possuem agência, engajam-se de forma ativa na produção e reprodução da rotina (Gomes, 2012a: 40). A autonomia jornalística “deve ser avaliada não como possibilidade vaga mas como postura eticamente exigível ao coletivo profissional e ao jornalista individualmente considerado” (Gomes, 2012a: 46). O jornalismo, por definição um exercício crítico, contém “frestas por onde a redação, enquanto coletivo, e até o profissional individual, podem (...) fazer sair/emitir mensagens de independência e de libertação. (...) O cumprimento dos deveres de competência e de independência crítica incumbe a qualquer jornalista” (Gomes, 2012a: 53). Para Adelino Gomes, a luta pela “construção autónoma de uma obra singular” ocorre sempre que um *medium* ou um jornalista “se libertarem , através dessa «tomada de consciência» da influência das «coações ocultas» que sobre eles pesam, logrando colocar-se, e aos seus trabalhos, para além dos constringimentos” (Gomes, 2012a: 58). O investigador convoca, entre outros autores, Sparks e Schudson nesta sua análise. De Sparks (2007) releva a crítica à importância atribuída às elites jornalísticas no Modelo da Propaganda, ignorando o papel dos jornalistas – na sua maioria, nada ou pouco ligados por laços de dependência/cumplicidade ao Governo, gestores/patrões ou fontes (Gomes, 2012a: 35) –; de Schudson (2009) recupera a ideia que a autonomia é limitada mas real e que os

jornalistas têm a capacidade de falar livremente e alargar o espectro de opiniões e pontos de vista representados nos seus artigos (Gomes, 2012a: 42).

Voltaremos a esta discussão nas próximas páginas. Mas, desde já, assumamos que, por um lado, tendemos a concordar com Fernando Correia que, na linha argumentativa de José Luís Garcia – segundo o qual, os “setores dirigentes” dos *media* “formam ou integram uma camada privilegiada que hegemoniza o debate público” (Garcia, 2009: 89) –, sugere que “na atual estrutura socioeconómica, o poder último e decisivo reside no grande capital financeiro, desenvolvido numa dimensão transnacional e em grande parte fora do controlo dos estados” e que é “a este poder que os *media*, tal como a política e os políticos, estão, em última instância, vinculados” (Correia, 2009a: 217), que a autonomia dos profissionais do campo jornalístico é limitada e condicionada [embora a responsabilidade individual do jornalista não possa nem deva ser escamoteada (Correia, 2009a: 224)], é “reduzida” pelas pressões comerciais (Ryfe, 2012), e se situa mais ao nível das elites jornalísticas do que propriamente dos jornalistas. Por outro lado, não podemos deixar de assumir que o *empowerment* das “pessoas anteriormente conhecidas por audiências” (Rosen, 2006) – dos novos recetores-utilizadores-produtores-distribuidores de conteúdos, em alguns casos, produtores de verdadeiros conteúdos jornalísticos, uma espécie de *accidental journalists*⁵ (Rosen, 2012), cidadãos que geram e gerem informação na “rede de redes à escala global” (Pinto, 2004: 5) – veio alterar para sempre “o equilíbrio de poderes entre os que controlam os meios para publicar e aqueles que acreditam que têm alguma coisa importante a dizer” (Gomes, 2012a: 54). E que acreditam que o podem dizer com total autonomia e liberdade.

Old media, new media

A transição digital – uma transição tecnológica, mas também económica e deontológica/ética, como sugere Adelino Gomes (2012b) – e o paradigma da convergência (Jenkins, 2006) entre *passive old media* e *interactive new media* (Negroponte, 1995) têm suscitado dois tipos de argumentário: de um lado, saudosistas e mitificadores (Pinto, 2004: 1) – o jornalismo está em vias de extinção e os jornalistas “perderam o rumo do seu ofício e cada vez sabem menos qual o seu papel no grande

⁵ Cf. Jay Rosen (2012) em <http://civic.mit.edu/blog/mstem/jay-rosens-three-layer-journalism-cake> (consultado em 22/05/2013).

teatro do mundo” (Albertos, 1997: 18-42), perderam a sua “singularidade”, perderam “o monopólio que detinham nas sociedades democráticas” e o sistema pode “funcionar sem eles” (Ramonet, 1999: 51) –; do outro lado, progressistas e integradores – é impossível e indesejável “separar” *old* e *new media*, já que estão intimamente ligados e a sua convergência deve ser acelerada (Becket, 2008: 14), *old* e *new media* irão interagir de forma cada vez mais complexa (Jenkins, 2006) e os jornalistas são cada vez mais necessários: credibilizam a informação porque são profissionais competentes para a selecionar, gerir e difundir (Froomkin, 2001), são intérpretes de informação (Singer, Tharp e Haruta, 1999).

Mas de que se fala quando se fala em crise do jornalismo? Segundo Manuel Pinto, “os cenários da crise – assumida ou prenunciada – veem-se povoados de lógicas de sinal diverso” (Pinto, 2004: 1). Tendemos a concordar com António Granado quando sublinha que a crise do jornalismo é muito mais do que uma partição entre *old media* e *new media*, é fruto da desregulação do mercado de trabalho – um mercado caracterizado por novas formas de emprego, contratos precários, utilização do trabalho de *freelancers*, flexibilidade no posto de trabalho, o que impede a verdade e impede o exercício do jornalismo –; é fruto da avaliação por objetivos fixados por consultores que pouco ou nada sabem de jornalismo; é fruto da multitarefa, que põe em causa a essência do jornalismo que é a confirmação; é fruto do controlo vertical nas redações, onde a discussão interna é cada vez menor e onde as reuniões de editores são locais onde se recebem ordens; e é fruto da utilização de fontes anónimas, que desmentem fontes anónimas que desmentem fontes anónimas (Granado, 2012)⁶. E cremos, seguindo Adelino Gomes, que “a crise financeira de 2008 apenas acelerou o fim do modelo industrial em que assentara a prosperidade do sistema de imprensa. A emergência dos novos *media* e, a ela associada, o crescente empoderamento das audiências, puseram em causa a agenda comunicacional e informativa unilateral e centralizada, prevalecente ao longo do século passado” (Gomes, 2012b: 5).

É certo que com o advento dos *new media* [meios de comunicação caracterizados pela digitalização do sinal e do seu conteúdo (Colombo, 1993), pela interatividade e multimedialidade (Colombo, 1993; Palacios, 2003; Deuze, 2005), pela hipertextualidade e personalização (Palacios, 2003; Deuze, 2005), pela memória (Palacios, 2003); pela convergência, globalização e virtualidade (Silverstone, 1999),

⁶ Cf. em <http://forumjornalistas.wordpress.com/2012/04/19/quantos-jornalistas-mudariam-de-emprego-amanha-se-pudessem/> (consultado em 20/05/2013)

pela conjugação de meios num mesmo suporte tecnológico (Silverstone, 1999)] e com a configuração de um ecossistema informativo multimídia, interativo e dinâmico, em que se acentua a convergência de meios – tradicionais e novos *media* – (Pinto, 2004: 5) e a multiplicação de atores no processo informativo/noticioso, os jornalistas deixaram de deter a exclusividade no processo (Gomes, 2012b: 6).

Ao nível da produção, e seguindo Charlie Becket, produtores (jornalistas ou *jornalistas acidentais*) e recetores-utilizadores de informação deverão ter/dominar competências de literacia mediática. Becket sublinha: a literacia mediática relaciona-se parcialmente com as competências dos jornalistas; relaciona-se sobretudo com dotar as pessoas (os cidadãos) de competências e de recursos para se tornarem participantes ativos no processo informativo/noticioso (Becket, 2008: 8). Neste sentido, o autor sugere que jornalistas e recetores-utilizadores devem ter noção das suas responsabilidades, assim como dos seus direitos (Becket, 2008: 8). Para Becket, se nunca os jornalistas dispuseram de tantos recursos também nunca os recetores-utilizadores tiveram acesso a tanta informação, se nunca o jornalismo foi tão copioso também nunca foi tão necessário ao bom funcionamento das sociedades (Becket, 2008: 3).

Ao nível do consumo⁷, os novos *media* “possibilitam o controlo da informação que se recebe, da sequência em que as notícias são apresentadas e até, no âmbito de um dado objeto, da ordem de apreensão de conteúdos, que não é linear e depende das escolhas cognitivas do sujeito” (Gradim, s.d: 2): *you ask and you get something in return. You control the news you receive* (Zollman, 1997 *apud* Gradim, s.d.: 2). Na verdade, a forma como os indivíduos se relacionam com os *media* tem vindo a mudar: as suas “diets mediáticas” (Aroldi e Colombo, 2003; Cardoso, 2011b), as suas matrizes de *media* (Meyrovitz, 1985), refletem a interligação cada vez maior entre todos os *media* (Livingstone, 1999; Jenkins, 2006; Karlsen *et al.*, 2009), a organização tecnológica em rede (Ortoleva, 2004), a complementaridade em rede, particularmente a partir da “massificação” do acesso e uso da internet e das tecnologias e comunicações móveis. Essa articulação multimediática em rede (de *media* tradicionais e de novos *media*) reflete-se, como é evidente, nas práticas e nos consumos de *media* dos indivíduos: cumulativos, mas muito mais personalizados, “à medida” (Barreiros, 2012), uma espécie de “compilação do melhor material disponível” (Gillmor, 2005: 41), de “cultura mosaico” (Moles, 1967).

⁷ O consumo de *media* é uma “forma de comportamento culturalmente determinado em que os indivíduos mantêm uma relação de hábito com alguns meios de informação” (Sorlin, 1997: 47).

A tecnologia proporciona mais opções mas também mais dependência, porque mais uso. Combinam-se práticas rotinizadas com novas práticas, reorganizam-se utilizações mediáticas. Na verdade, os *new media* têm um papel decisivo na mudança social, a nível macro (na relação entre Estados ou nações, por exemplo) e micro social (não só na relação entre indivíduos, mas na forma como cada indivíduo se pensa a si mesmo, como pensa a sua própria identidade), como sublinharam, ao longo dos anos, investigadores como Poster, Wolton, Castells, Porter, Rheingold, Turkle ou Livingstone. O estudo etnográfico “*Living and learning with new media*”, por exemplo, veio revelar três formas básicas de relação com os novos media: *hanging out* – ou seja, passar tempo –, *messing around* – ver as tecnologias como janelas abertas para a exploração de interesses pessoais ou profissionais, o que requer procura, experimentação, edição e partilha de conteúdos –, e *geeking out* – usar as tecnologias como meios para aprender e para transmitir conhecimentos especializados: a conversão do indivíduo em especialista, gozando de determinado estatuto e credibilidade junto dos membros da comunidade, é a conversão do indivíduo em *micromedia* de comunicação para a sua comunidade, em micropoder na tomada de decisões e agente ativo de desenvolvimento cultural, científico, etc (Ito *et al.*, 2008 *apud* Reig Hernández, 2013: 51-53). Na “segunda era dos *media*” (Poster, 2000), a geração *me* está a ser substituída pela geração *we* (Reig Hernández, 2013: 69).

Os novos *media* permitem novos tipos de discurso e novos tipos de ação, novas formas de acesso à informação e ao conhecimento, novas formas de cultura (Castells, 2001), de reconfiguração das relações sociais. Não só estão a revolucionar a forma como os cidadãos obtêm informação, mas também a maneira como formam as suas opiniões, se mobilizam e exercem os seus direitos (Fernandes, 2011: 87). Com o advento dos *new media*, as novas formas de interação social baseadas em dispositivos eletrónicos de comunicação estão a alterar os velhos tipos de relações sociais (Poster, 1984 *apud* Lyon, 1992: 5). Um estudo recente da Fundação MacArthur (2012) concluiu que participar em comunidades *online* parece promover o envolvimento social, potenciar a implicação política, o voluntariado, a participação na solução de problemas comunitários e em atividades de protesto: os indivíduos que perseguem os seus interesses *online* parecem envolver-se mais em questões cívicas *offline*.

Com o poder de introduzir na sociedade civil questões e temas para debate e deliberação coletiva (Habermas, 1999), os *media* contemporâneos “estão a criar novas formas de ação e de interação, e a reordenar a maneira como os indivíduos interpretam e reagem

ao mundo social” (Ferreira, 2004: 211). Numa perspetiva positiva, as novas tecnologias – a “base”, o suporte, dos novos *media* – podem ser usadas para nos tornar verdadeiramente mais sábios (Prensky, 2011), mais cidadãos digitais (Mossberger *et al.*, 2008) ou *netizens* (Hauben e Hauben, 1996). De modo reverso, podem servir para nos transformar em indivíduos múltiplos, disseminados e descentrados (Poster, 2000), *junkies* dependentes de informação (boa e má informação). De qualquer modo, parece evidente que os novos *media* potenciam uma mudança de práticas – e atitudes e valores – mas também “o entendimento de nós próprios. Na verdade, em muitos sentidos, somos já organismos informacionais interconectados” (Furtado, 2012: 146). Como sublinha Furtado (2012: 147), passámos a viver numa “infosfera”, cada vez mais síncrona (tempo), deslocalizada (espaço) e correlacionada (interações), numa palavra: global [a globalização é também comunicacional, tem uma dimensão comunicacional (Giddens, 2000a)]. Com a generalização das TIC, o mundo tornou-se quantas vezes mais pequeno do que em meados do século XX?⁸ Certamente, nas últimas décadas, o mundo tornou-se milhares de vezes mais pequeno.

Em suma, com o advento dos novos *media* assistiu-se a uma 1) presença constante e ubíqua dos *media* em (praticamente) todos os domínios da vida pessoal e social; 2) proliferação de emissores de informação; 3) individualização no acesso aos *media* e à informação; 4) crescente e nova utilização dos *media* para a comunicação; 5) crescente e nova utilização dos *media* para a participação (segundo Buckinham, 2006; Reig Hernández e Vílchez, 2013).

Uma última nota neste particular. Os *media* – *old* e *new* – definem-se não só ao nível da tecnologia que os caracteriza (e distingue), mas também ao nível das práticas sociais associadas a cada um deles (Gitelman, 2006): a sociedade não é tecnologia, é a forma como nos apropriamos da tecnologia (Wolton, 2000; Castells, 2004; Ortoleva, 2004, 2009). A “teoria da domesticação” explora, justamente, a forma como a(s) tecnologia(s) se enquadra(m) na vida quotidiana dos indivíduos (Silverstone, Hirsch e Morley, 1992; Silverstone e Haddon, 1996), isto é, a forma como os equipamentos – o plano da materialidade – são apropriados pelos indivíduos e os aspetos simbólicos dessa apropriação – o plano simbólico, das representações. Pronovost fala de duas modalidades de apropriação: a “apropriação instrumental” dos meios – técnica,

⁸ Lembremos a metáfora de Harvey: com a generalização do transporte aéreo, o mundo na década de 60 do século XX tornou-se 50 vezes mais pequeno do que no século XVI (*apud* Rebelo, 2000 *apud* Waters, 1999).

funcional – e a “apropriação sob a forma de jogo” – atribuição de uma dimensão lúdica aos objetos (Pronovost, 1996: 62 *apud* Santos, 1998: 124). Em rigor, a utilização nunca é puramente instrumental: comporta, igualmente, uma significação simbólica (Rieffel, 2003: 211). A utilização é uma construção social, resultado de uma interação entre duas dimensões: a dimensão técnica e a dimensão social (Rieffel, 2003: 206). Essa “domesticação” ocorre em determinado contexto social (Silverstone, Hirsch e Morley, 1992; Silverstone e Haddon, 1996; Haddon, 1999; Berker, Hartmann, Punie e Ward, 2005).

O negócio dos *media*

Quem controla os *media*? Quem os financia e porquê? A necessidade de se responder a estas questões prende-se com uma hipótese inicial específica: os *media* são um setor social estratégico com motivações de natureza económica (relacionadas com o lucro), mas também política e ideológica – e não apenas social, cívica ou altruísta.

“*Fresh money* e nova informação são os motivos centrais da dinâmica da sociedade moderna” (Luhmann, 2000: 32), a sociedade informacional em rede (van Dijk, 1999; Castells, 1996, 2001, 2002, 2003, 2004, 2009; Cardoso, 2006, 2011a, 2011b; Cardoso *et al.*, 2005)⁹, a sociedade dos grandes conglomerados de *media* (Santos, 1998; Hesmondhalgh, 2002) – que, interligados em rede, funcionam em círculo, os *media* repetindo os *media*, imitando os *media* (Ramonet, 1999: 39) –, a sociedade da influência crescente dos mercados financeiros sobre as empresas de *media* (Winseck, 2008:40). Este sistema de produção industrial de informação depende sobretudo dos interesses de uma classe social (Halimi, 1998: 2) – a classe que conserva o “modo de informação”, isto é, o modo como a comunicação mediada desafia e reforça os sistemas de dominação emergentes na sociedade (Poster, 1984)¹⁰ –, dos interesses de grupos

⁹ Adotamos o conceito de “sociedade em rede” como em van Dijk (1999) – “uma forma de sociedade que organiza as suas relações em redes mediáticas, substituindo ou complementando de forma gradual as redes sociais de comunicação face a face” – Castells (1996, 2001, 2002, 2003, 2004, 2009) ou Cardoso (2006, 2011a, 2011b). Entendemos a “sociedade em rede” como um modelo de organização social, fruto das mudanças sociais, económicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. A sua estrutura social tem por base a lógica das redes e é um sistema dinâmico, aberto, suscetível de inovação e com reduzidas ameaças ao seu equilíbrio (Cardoso, 2006). As redes são instrumentos apropriados para a economia, trabalho, política e organização social (*cf.* Castells, 2003).

¹⁰ Poster conceptualiza o “modo de informação” a partir do conceito marxista “modo de produção” (a maneira como se organiza a produção material em determinada etapa de desenvolvimento e que determina a organização económica da sociedade, base da estrutura política e ideológica, e, por

empresariais cada vez mais concentrados¹¹ (Santos, 2012), grupos industriais e financeiros dominados por um pensamento de mercado, por redes de convivência (Halimi, 1998: 77), por relações de interconhecimento (Halimi, 1998: 81).

Neste sentido, e à partida, o universo dos *media* pode ser caracterizado, por um lado, pela busca prioritária do lucro – acima de tudo, os *media*, muito particularmente os de propriedade privada, procuram o lucro (Balle, 2003: 111) – e, por outro, pela profusão de alianças sem fronteiras, de fusões e de concentrações (Ramonet, 1999: 120).

Dominados pela lógica de mercado (Bourdieu, 1997; Halimi, 1998; Ramonet, 1999) – o peso do “comercial” encontra-se reforçado (em detrimento do “puro”), está permanentemente submetido à prova do veredicto do mercado (Bourdieu, 1997: 82-84) –, os *media* são instituições híbridas, ao mesmo tempo económicas, políticas – o campo dos *media*¹² está, de certa maneira, englobado no campo político, em cujo interior exerce efeitos poderosíssimos (Bourdieu, 1997: 92) – e com culturas profissionais que estabelecem relações tensas, conflituosas, com outros atores sociais (Maia, 2008: 95). Assim, se por um lado, os *media*, enquanto instituição social¹³, recebem toda a sua legitimidade das outras instituições sociais (Rodrigues, s.d.: 26); são simultaneamente uma instituição de pleno direito e uma parte integrante do tecido social e cultural, que influencia a/intervém na atividade das outras instituições (Hjarvard, 2012: 68), que influencia a/intervém na interação social (comunicação e ação) entre indivíduos dentro de uma determinada instituição, entre instituições e na sociedade em geral (Hjarvard, 2012: 75). Assim, os *media* constituem “espaços de intermediação entre vários setores, grupos, interesses e poderes, de relevante contributo nos processos de mediação social por que se produzem e reproduzem as relações sociais” (Barreiros, 2012: 64).

Atualmente, todos os campos se encontram submetidos à coação estrutural do campo dos *media*: o campo jornalístico age sobre todos os outros (Bourdieu, 1997: 61). O campo dos *media* é “um lugar de intensa luta entre diferentes dinanismos sociais”

consequente, determina o movimento da História. Caracteriza-se pela articulação entre forças produtivas e relações de produção).

¹¹ Em Portugal, a concentração de *media* segue a tendência internacional e grupos empresariais como a Impresa, a Cofina, a Media Capital ou a Controlinveste são bons exemplos desse facto.

¹² Um campo é, segundo Pierre Bourdieu, “um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas tendo em vista transformar ou conservar o campo de forças”. (Bourdieu, 1997: 41). Para o autor, o campo dos *media* é um campo autónomo fraco.

¹³ Uma instituição social é, segundo Adriano Duarte Rodrigues, “um sistema de produção e de inculcação de valores, gerido por agentes sociais dotados de uma legitimidade indiscutível e relativamente soberana em razão da competência adquirida e reconhecida por todos dentro de um campo autónomo específico” (Rodrigues, s.d.: 31).

(Correia, 2005: 128), “constitui um alvo prioritário da ação estratégica dos diversos agentes sociais” (Traquina, 2002: 112), terreno de disputa (disputado por todos os outros poderes) e de dominação. Como teoriza Poster (2000), a sociedade mudou e dessa transformação nasceram novas linguagens mediáticas, novos tipos de discurso que servem de base a novas formas de dominação e a novas relações de poder que caracterizam o “capitalismo avançado”. É em benefício do “grande capital” que os *media* assumem uma função estruturante nas formas de pensar e agir (Correia, 2009a: 217).

Rigorosamente, os *media* são “espaços de poder” (Barreiros, 2012:64). Como salienta Roger Silverstone, no final, “é sempre acerca do poder. O poder que os *media* têm para criar agendas. O poder que têm para as destruir. O poder que têm para influenciar e mudar o processo político. O poder de focar, de informar. O poder de enganar. O poder de mudar a balança do poder: entre Estado e cidadão; entre país e país; entre produtor e consumidor” (Silverstone, 1999: 143).

Hoje, mais do que o “quarto poder” (expressão usada pela primeira vez, segundo Thomas Carlyle, por Edmund Burke em 1790; ou, segundo Daniel Boorstin, pelo deputado inglês McCaulay em 1828)¹⁴ ou um “poder ao serviço dos poderosos” (Traquina, 2002: 14), parece-nos ser mais correto afirmar os *media* (ou, mais rigorosamente, os *atos jornalísticos*¹⁵ profissionais ou não) como um poder que “periodicamente consegue realizar o seu potencial de contrapoder¹⁶” (segundo Traquina, 2002: 125). Sintetizando, afirmamos que o poder dos *media* (Jarren e Donges, 2006; Habermas, 2008)¹⁷ é indissociável de outros poderes: por um lado, emerge

¹⁴ Segundo Mário Mesquita (2003), não podemos falar de quarto poder, “em primeiro lugar, porque nem os *media*, nem o jornalismo, correspondem às definições clássicas de poder constituído enquanto «capacidade ação e de meios concretos de coerção no quadro de uma política» (G. Thines e Agnès Lempereur). Em segundo lugar, o conjunto dos órgãos de comunicação social e das práticas jornalísticas não se articula num centro decisório unificado e coerente, análogo ao executivo, ao legislativo e ao judicial. Em terceiro lugar, quer se tenha presente a estrutura das empresas jornalísticas, quer se pense nas formas de produção jornalísticas, o grau de autonomia dos *media* e do jornalismo é reduzido”. Também Francis Balle (2003) diz que “a invocação de um «quarto poder» resulta de um mal-entendido: não se pode confundir um poder de influência, por maior que seja, com os poderes de Estado – legislativo, executivo – dispendo cada um da coação para fazer executar as suas decisões. Além de errónea, a evocação de um «quarto poder» é igualmente perigosa para as liberdades quando serve de alibi àqueles que sonham, em nome das liberdades, submeter os *media* a leis comparáveis às que visam a organização e o funcionamento do Estado, único detentor legítimo do poder de coagir os seus cidadãos”.

¹⁵ Cf. Jay Rosen (2012) em <http://civic.mit.edu/blog/mstem/jay-rosens-three-layer-journalism-cake> (consultado em 22/05/2013).

¹⁶ A ideia do jornalismo como um “contrapoder” é partilhada por Alain Woodrow (Woodrow, 1996: 15).

¹⁷ Segundo Habermas, existem quatro categorias de poder: o poder político, que requer legitimação – e o processo de legitimação passa pela esfera pública, o espaço de formação da opinião pública –; o poder social, que depende do *status* dentro de uma sociedade estratificada; o poder económico, o tipo de poder

potencialmente como contrapoder que condiciona e controla todos os outros poderes; por outro, é ele próprio um poder condicionado e controlado por todos os outros poderes (segundo Mesquita, 2003), muito particularmente pelo poder financeiro.

Como referido anteriormente, os *media* não são meras estruturas tecnológicas particulares: são aparelhos sociais institucionalizados que geram mediações simbólicas pelas quais se hierarquiza, se tematiza a realidade social; eles criam a capacidade de “ler” o social, mediatizam a “verdade das coisas” (Oliveira, 1988: 86). Já em 1975, Phillips afirmava: quem controla os *media* controla a sociedade; e quem controla a sociedade, controla o país (Phillips, 1975). O controlo é sempre interessado e motivado, seja qual for o modelo de sociedade, democrático ou totalitário. Os *media* estão “a ser usados cada vez mais, e talvez com mais eficiência, para controlar, fazer propaganda, gerir e manipular o ambiente social em nome dos já poderosos e dos que pretendem poder, a nível nacional e internacional” (McQuail, 2003: 485).

Revisitando a teoria marxista (*cf.* Karl Marx e Friedrich Engels, *A Ideologia Alemã*), a função social dos *media* é essencialmente de dominação ideológica (e, conseqüentemente, de reprodução ideológica e social, de reprodução das relações de poder): os *media* servem a imposição de ideias da classe dominante – a classe que detém a propriedade dos *media* e o “modo de informação” (recorrendo, de novo, ao conceito de Poster), a classe que detém o conhecimento e controla a informação (Touraine *apud* Lyon, 1992: 5) – aos dominados – os indivíduos que recebem e consomem essas ideias. Nesse sentido, os *media* são um “aparelho” que reproduz a ideologia dominante e, assim, contribui para manter o consenso e o reforço das normas sociais: “os meios de comunicação servem para reafirmar as normas sociais, expondo os desvios dessas normas ao público” (Merton e Lazarsfeld, 2000: 118). Note-se que a reprodução social operada pelos *media* – via mediação, reconhecida e aceite – define-se, em rigor, como um “poder simbólico” (Bourdieu, 1989): “o poder de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo” (Bourdieu, 1989: 14).

Numa perspetiva instrumentalista, na versão de esquerda da teoria de ação política (*cf.* Chomsky e Herman e o seu Modelo da Propaganda), o controlo dos *media* tende a concentrar-se nas mãos de um reduzido número de capitalistas, cujas ideias são altamente disseminadas, moldando as mentes de grupos subordinados (segundo Sorlin, 1997: 109, revisitando o pensamento de Chomsky e Herman). Os *media* são, portanto,

social dominante que pressiona o sistema político; e o poder dos *media* (Jarren e Donges, 2006), baseado na tecnologia das comunicações de massa.

instrumentos que ajudam a manter o sistema capitalista (Traquina, 2002: 89-91): reforçam os pontos de vista do *establishment* devido ao poder dos donos dos grandes *media* e dos anunciantes (Chomsky e Herman *apud* Traquina, 2002: 91).

Outra teoria macrossociológica de herança marxista é a teoria estruturalista. Embora reconheça a “autonomia relativa” dos jornalistas em relação a um controlo económico direto, “define” os *media* como um aparelho (ideológico) do próprio processo de controlo (Hall *et al.*, 1978/1999). Os *media* “definem para a maioria da população quais os acontecimentos significativos que ocorrem, mas oferecem também poderosas interpretações de como compreender esses acontecimentos” (Hall *et al.*, 1978/1999). São, nesse sentido, uma instituição socialmente relevante com um importantíssimo papel ideológico, particularmente de dominação e de reprodução sociais.

Mas, nas sociedades contemporâneas, as sociedades das redes à escala global, os *media* podem constituir-se, de facto, como verdadeiro contrapoder, um dos contrapesos que equilibram o sistema: ao dar voz ao povo e dar visibilidade aos diferentes poderes de uma democracia, os *media* livres e plurais fazem funcionar a máquina da opinião pública (Fernandes, 2011: 48-49). Os novos *media* podem ser, portanto, instrumentos de democratização (Gillmor, 2005: 53) que servem os cidadãos num duplo sentido: enquanto seu porta-voz e enquanto vigilante e meio de denúncia face ao(s) poder(es) instituídos (Lopes, 2010a: 2).

Mediatização e mediação

A mediatização – um dos mais importantes conceitos para se perceber a influência dos *media* na sociedade, inicialmente aplicado no estudo da influência/impacto dos *media* na comunicação política (Mazzoleni e Schulz, 1999) e, mais tarde, na “cultura moderna” (Thompson, 1995, 2009) – é, seguindo Hjarvard, o processo pelo qual a sociedade está submetida ou se torna gradualmente dependente dos *media* e das suas lógicas (Hjarvard, 2008: 113; 2012: 64). Este processo caracteriza-se por uma dualidade: por um lado, os *media* são parte do tecido da sociedade e da cultura, parte integrante do funcionamento de outras instituições; por outro, e simultaneamente, são uma instituição independente que se interpõe entre as outras instituições (Hjarvard, 2012: 54-55), adquiriram o *status* de instituição social de pleno direito (Hjarvard, 2012: 64). Como consequência, “a interação social – dentro das respetivas instituições, entre

instituições e na sociedade em geral – acontece através dos meios de comunicação” (Hjarvard, 2012: 64).

Para Hjarvard, a mediatização não é um processo universal, não está presente em todas as sociedades: a tendência ocorreu, de forma acelerada, nos últimos anos do século XX, nas sociedades ocidentais, modernas e altamente industrializadas, como as europeias, os EUA, o Japão ou a Austrália (Hjarvard, 2008: 113; 2012: 65). De Schulz (2004), Hjarvard recupera os processos através dos quais os *media* alteraram a comunicação e a interação entre os indivíduos, como a expansão da comunicação no tempo e no espaço, por exemplo; de Krotz (2009), recupera a ideia de mediatização como um metaprocesso, a par da individualização e da globalização. A mediatização é, para Krotz, um *ongoing process* através do qual os *media* mudam as relações e os comportamentos dos indivíduos e, assim, mudam a sociedade.

Mediatização e mediação são conceitos distintos: o primeiro descreve, como vimos, um processo duradouro através do qual o todo social (a interação entre sujeitos, entre instituições sociais e culturais, etc) se altera em função da influência crescente dos *media* na sociedade; o segundo descreve a comunicação através dos *media*, ou seja, o ato comunicativo concreto através dos *media* e num contexto social específico (Hjarvard, 2008: 114; 2012: 66).

O ato comunicativo via *media* reside, pois, na capacidade de produzir significado e não apenas de facilitar a circulação de informação (Martín-Barbero, 1993). A comunicação “surge como um processo em que se operam mediações: ponto de encontro, em conflito e interação, de múltiplas forças; onde se revelam modos diversos de apropriar, resistir e integrar propostas e conteúdos dos *media*” (Barreiros, 2012: 72); a mediação via *media* é uma “peça essencial do processo de construção de significações que enquadra a existência quotidiana dos sujeitos” (Barreiros, 2012: 73).

A mediação é fundamental para dar sentido ao mundo que nos rodeia, é fundamental na nossa busca de ordem e de sentido para a vida (Cardoso, Espanha e Araújo, 2009: 5). A mediação é um *transformative process* onde o sentido e o valor das coisas são construídos (Silverstone, 2002: 2): os processos de mediação dão sentido à realidade (Silverstone, 2005). Como sugere José Jorge Barreiros, “em sociedades impregnadas de *media*, como as contemporâneas, as mediações mediatizadas constituem vetores determinantes da configuração da significação e da ação social” (Barreiros, 2012: 73).

Os meios de comunicação medeiam, de acordo com as instituições, tecnologias e convenções discursivas da indústria de *media* (Livingstone, 2005:17). A ideia de

mediação assenta no reconhecimento de que os *media* exercem influência nas mediações que se estabelecem (Barreiros, 2012: 73). Os *media* são, hoje, “o campo por excelência da mediação ou da articulação dos campos autónomos, alimentando a solidariedade coletiva, fazendo com que as contradições entre os interesses muitas vezes divergentes sejam geridas de uma maneira conforme aos interesses dos campos dominantes” (Rodrigues, s.d.: 32).

As ferramentas materiais devem ser consideradas técnicas intelectuais de mediação da informação e do saber e, nesse aspeto, tornaram-se ferramentas cognitivas (Juanals, 2003). Além disso, a efetivação da mediação pressupõe a posse de competências de literacia – e, em particular, de literacia mediática – para aceder e adquirir, compreender e avaliar informação mas também para a produzir, disseminar, inovar, aplicar (seguindo Cardoso, Espanha e Araújo, 2009: 6). Aceder à tecnologia e à informação “pode ser condição necessária, mas não suficiente na formação dos cidadãos nas sociedades dos nossos dias” (Pinto, 2003: 135). Manuel Pinto adverte, neste particular, que devemos “passar pelas tecnologias, mas para visar mais largo e mais longe: as lógicas e os interesses de que emergem, as tendências que nelas se detetam, as linguagens e os formatos a que recorrem, os usos sociais e as formas de apropriação a que dão lugar” (Pinto, 2003: 135). O investigador da Universidade do Minho conclui que “é o desenvolvimento de competências e de práticas comunicativas no âmbito individual e grupal, e a promoção de uma cultura de comunicação na escola, na família, no movimento ou associação local, que deveria ser procurado e promovido” (Pinto, 2003: 135).

A compreensão da mediação só pode ocorrer através de uma efetiva educação para os *media*: “a compreensão da mediação só pode ocorrer se compreendermos como se produzem notícias e entretenimento (e quem as produz), se percebermos como as audiências vivem a mediação e a incorporam no seu dia a dia e como os *media* se estão a transformar, por via da mudança da mediação, e como eles próprios influenciam a mudança social” (Cardoso, Espanha e Araújo, 2009: 7). De uma forma geral, a educação para os *media* respeita “ao conjunto de teorias e práticas que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de iniciativa face aos meios de comunicação social” (Pereira, 2000: 3-4). Educar para os *media* significa “desenvolver o espírito crítico. E este significa, por exemplo, ter a capacidade de distinguir fantasia de realidade; distinguir informação útil da não útil, a verdadeira da falsa; compreender que as mensagens dos *media* são construções com determinados objetivos; compreender

o papel económico, político, social e cultural dos *media* na comunidade local e global” (Pereira, 2000: 4). Porque é “fundamental saber o que fazer com tanta informação, aprender a controlá-la, saber filtrá-la e usá-la” (Pereira, 2000: 2).

Mediacracias

As sociedades contemporâneas são mediacracias (de *mediacracy*, conceito cunhado por Kevin Phillips em 1975), sociedades altamente dominadas pelos *media*. Nas mediacracias, os meios de comunicação e informação dominam a esfera pública: o “espaço público contemporâneo é o espaço público mediatizado no sentido em que é funcional e normativamente indissociável do papel dos *media*” (Wolton, 1995: 167)¹⁸. Nas mediacracias, os *media* emergem como uma instituição social relevante que assume muitas das funções formalmente atribuídas a instituições sociais tradicionais, como a igreja, a escola, o governo ou a família (Silverblatt, 2004: 35; Hjarvard, 2012: 68).

O mundo dos *media* tornou-se um mundo familiar (Rieffel, 2003: 107), eles desempenham o papel de uma espécie de “cimento social” (Tarde, 1901/1992), oferecem padrões para observar o nosso universo (Sorlin, 1997: 13). Não só reduplicam o nosso mundo, como, em muitos aspetos, o substituem (Sorlin, 1997: 56).

Os indivíduos propendem a alinhar opiniões (e práticas e atitudes) com as que consideram ser socialmente dominantes e esse alinhamento de desejabilidades sociais é também um dos efeitos da exposição aos *media* e aos seus discursos (sendo que o grau de exposição, como empiricamente demonstrado já nos anos 40 do século XX por Paul Lazarsfeld, depende da inserção em certos grupos sociais). Os *media* revelam-se, assim, decisivos na interação social entre os indivíduos (“interação social” aqui entendida não só como comunicação *tout court* mas também como ação, a comunicação como uma forma de ação, tal como teorizada pela Pragmática Linguística nos anos 60 do século XX), revelam-se fatores de coesão social (Sorlin, 1997: 52), contribuindo para a criação e manutenção de rituais (Sorlin, 1997: 37): “partilhar os mesmos meios de informação, a sua circulação e a sua discussão, cria uma ligação no grupo como um todo. Neste sentido, o conteúdo dos *media* é importante, mas menos em si próprio do que através do efeito de união que provoca” (Sorlin, 1997: 34). Seguindo a ideia da “espiral do silêncio”, desenvolvida nos anos 70 do século passado por Noëlle-Neumann, os *media*

¹⁸ A discussão do conceito de “esfera pública” e de “espaço público” terá lugar no capítulo “Ser cidadão na Idade dos *Media*”.

são “o meio envolvente cuja pressão desencadeia a combatividade, a submissão ou o silêncio” (Noëlle-Neumann, 1984/1993: 187): os indivíduos estão num estado de dependência em relação aos *media*, constroem uma representação da distribuição e do sucesso das opiniões no seio do seu meio social, apercebem-se intuitivamente dos sinais de apoio e preveem qual será a opinião dominante; os *media* representam a principal fonte de referência para tudo o que sai da sua esfera pessoal (segundo Rieffel, 2003). Pela forma particular como trabalham (e apresentam) os acontecimentos, os *media* não só se tornaram uma espécie de “tribunal” da opinião pública, como, em última análise, eles *criam* a opinião pública (segundo Bourdieu e Champagne *apud* Rieffel, 2003: 41). Como argumenta Yochai Benkler – numa observação com a qual tendemos a concordar – a variedade de plataformas alternativas de comunicação e informação¹⁹ que (co)existem nas sociedades contemporâneas moderam o poder dos *media* tradicionais e tornam os cidadãos menos suscetíveis a manipulação operada pelos detentores das infraestruturas mediáticas (Benkler, 2006: 9). Por outro lado, esta diversidade de meios – aliada à sua “convergência” [“convergência” no sentido de integração de plataformas e de conteúdos, de integração *panmedia* (Livingstone, 2004a)] – alimenta, de certo modo, a perceção comum de uma certa omnipresença e ubiquidade dos *media* e, por conseguinte, da informação (Coleman, Anthony e Morrison, 2009: 13). Nesta perspetiva, os *media* na contemporaneidade, complementares e em rede, podem ser considerados instrumentos de progresso, já que possibilitam e suportam uma maior e melhor circulação de informação no seio da sociedade (Rieffel, 2003: 55). O que não quer dizer que a informação que circula “seja melhor e mais útil” (Fernandes, 2011: 90); o que não quer dizer que não se esteja a criar “a ilusão de mais transparência, de mais democracia e de mais participação” (Fernandes, 2011: 98).

De qualquer forma, parece evidente que a (co)existência de *media* – *old* e *new media* – e de produtores de conteúdos [jornalistas profissionais e *accidental journalists* (Rosen, 2012)] “aumenta o número de canais através dos quais circula a informação, tornando mais difícil o seu controlo pelos poderes estabelecidos, tal como aumenta o número de olhos que, mais ou menos atentos, acabam sempre por escrutinar de forma regular e independente a ação dos agentes políticos” (Fernandes: 2011: 50). O público tornou-se, potencialmente, um formidável “esquadrão da verdade” (Gillmor, 2005: 60).

¹⁹ Incluem-se também os blogues e as redes sociais, por exemplo, neste particular.

Jornalismo e discurso jornalístico

Os *media* tendem a “facilitar” a interação social, existem para propagar comunicação e transportar informação, isto é, existem para difundir ideias: os *media* são feitos para dizerem alguma coisa (Sorlin, 1997: 53). Dizer através dos *media* – isto é, produzir e disseminar informação mediada e mediatizada – é um processo com várias vertentes. É um processo social, político, económico, cultural e simbólico, “espartilhado” por quatro vetores fundamentais que o estruturam, condicionam e potenciam: os próprios *media*, o Estado, a sociedade civil e o mercado (Pinto e Marinho, 2003: 7). É, no mesmo sentido, um processo complexo e multifacetado, resultado de inúmeras intervenções e pressões (Lopes, 2010a: 1), “palco” de estratégias e interesses condicionantes (Lopes, 2010a: 5). À partida, podemos caracterizar simplesmente o jornalismo como um processo de produção e de transmissão/disseminação de informação através dos *media*, ancorado em valores como a verdade²⁰, a transparência ou o interesse público (e do público) e em princípios basilares como rigor, isenção ou clareza. O jornalismo é uma construção narrativa orientada para o relato de factos de atualidade (Lopes, 2010a: 1-2), um modo de narração, uma prática discursiva/narrativa de realidade (Lopes, 2010a: 11). É um “género de discurso” (Bakhtine, 1952; Ponte, 2004), digamos uma classe específica de discurso dos *media*, caracterizável em termos de forma, estrutura, código, estilo, e como parte de complexos processos de comunicação. É a “atividade de contar um certo tipo de histórias verdadeiras, de contar um certo tipo de narrativas de realidade, e o seu mundo é, pelo menos originalmente, um mundo simples, feito de factos, acontecimentos e atualidade” (Mendes, 2001: 389). É, antes de mais, uma leitura: “começa-se por ler o real. E, ao ler, por sublinhar, por isolar o «facto», o «acontecimento». E, ao isolar, por outorgar ao «facto», ao «acontecimento» isolado, um estatuto que vai permitir o seu transporte e a sua (re)escrita. O seu transplante” (Rebelo, 2000: 65 revisitando Antoine Compagnon, 1979: “a citação é, antes de mais, uma leitura”).

²⁰ Entenda-se a “verdade jornalística” como em Kovach e Rosentiel (2004: 35-49). Esta não é a verdade filosófica/ética mas um processo de seleção que se desenvolve entre a história inicial e a interação entre o público e os jornalistas ao longo do tempo. É um percurso contínuo até ao entendimento, um objetivo. Ou como enunciado na “Carta de princípios do jornalismo na era da internet” (Cardoso, Santos e Gomes, 2012), a “verdade jornalística” é a melhor aproximação à verdade conseguida até ao momento da sua publicação. A busca da “verdade jornalística” consiste na pesquisa, recolha, verificação e confronto de dados informativos e traduz-se num relato rigoroso dos factos apurados e do seu significado, válido no momento, suscetível de posterior evolução e aprofundamento. Desenvolve-se em dois tempos diferentes – o da atualidade, marcada pela urgência; e o da investigação, que se propõe ir muito para além da espuma dos dias. Cf. em: <http://estadodasnoticias.info/home/relatorios/principios-do-jornalismo/>

Revisitemos Pierre Bourdieu e a sua linha argumentativa, que se nos revela adequada: o mundo do jornalismo é “um microcosmo que tem as suas leis próprias e que é definido pela sua posição no mundo global, e pelas atrações e repulsões que sofre da parte dos outros microcosmo” (Bourdieu, 1997: 39). O campo jornalístico, “como os outros campos, assenta num conjunto de pressupostos e de crenças partilhados (...) Estes pressupostos, os que se encontram inscritos num certo sistema de categorias de pensamento, numa certa relação com a linguagem, (...) estão no princípio da seleção que os jornalistas operam na realidade social e também no conjunto das produções simbólicas” (Bourdieu, 1997: 49). O campo jornalístico “filtra, interceta e interpreta todas as declarações públicas segundo a sua lógica mais típica, a do «tudo ou nada»” (Bourdieu, 2001a: 1).

A atividade jornalística é estrategicamente orientada: a seleção, a organização, o tratamento e a apresentação da informação contêm intencionalidade; o produto informativo é reflexo da lógica do sistema produtivo (Verón, 1975). O trabalho jornalístico é “altamente condicionado” (Traquina, 2002: 14), em resultado: (a) da ação (e da pressão) de diversos atores sociais (grupos económicos detentores da propriedade, diretores e editores, políticos, fontes de informação, recetores/consumidores de informação, etc); (b) em resultado da “luta” pela sobrevivência no mercado (que é, ao fim ao cabo, a outra face da luta pela independência e pela liberdade do jornalismo, dos órgãos de informação e dos seus profissionais); (c) e em resultado de um conjunto de princípios (estratégicos e redactorias) de *newsmaking* – de tipificações – que fixam procedimentos.

Como vimos em “O negócio dos *media*”, os meios de comunicação são um aparelho de dominação ao serviço de “grupos de poderosos”, de elites. No mesmo sentido, o discurso jornalístico pode ser entendido como uma forma de dominação (Goffman, 1963; Foucault, 1977; Bourdieu, 1989): de dominação ideológica. Assenta, assim, em esferas de interesses que exprimem posições ideológicas (Rebelo, 2000: 21). Mas o discurso jornalístico pode também ser entendido como uma forma de reprodução social e de controlo. Enquanto discurso predominante na esfera pública, enquanto dispositivo de mediação, regulação e representação da sociedade civil (Negreiros, 2004: 35), ele tende a reproduzir o que é socialmente aceitável (Correia, 2004: 32), produz construções da realidade que são “publicamente relevantes” (Alsina, 1996: 18). Essas construções exercem um efeito poderoso “ao serviço da normalização e da integração sociais” (Correia, 1998: 87), reduzem a complexidade social através da criação de temas comuns

de conversação (Fontcuberta, 1993: 35-36). O discurso dos *media* “surge para organizar a experiência do aleatório e lhe conferir racionalidade” (Thompson, 1995: 15), é uma “forma de estabilização e de controlo da experiência” (Correia, 1998: 86).

Sistematizemos: qual o papel do jornalismo na sociedade? Segundo Bill Kovach e Tom Rosentiel, a principal finalidade do jornalismo é “fornecer aos cidadãos a informação de que precisam para serem livres e se autogovernarem” (Kovach e Rosentiel, 2004: 16). Os dois americanos, autores da obra *The Elements of Journalism* (2001, tradução portuguesa publicada em 2004), fruto de uma análise levada a cabo pelo grupo autodenominado *Committee of Concerned Journalists* e por cerca de 1200 jornalistas e mais de 300 cidadãos que se envolveram no *Project For Excellence in Journalism*, do Pew Research Center, entre 1997 e 1999, identificaram um conjunto de nove princípios básicos definidores do papel do jornalismo na sociedade.

Inspirado por este projeto surge, em 2011, o Projeto Jornalismo e Sociedade (PJS), integrado no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) e coordenado por Gustavo Cardoso, Susana Santos e Adelino Gomes. A “Carta de princípios do jornalismo na era da internet”²¹, o resultado de uma “reflexão crítica” desencadeada pelo PJS e de um “diálogo intenso” que envolveu, em 2012, cerca de 1300 pessoas (estudantes, docentes, jornalistas, gestores e empresários de comunicação social, *opinion makers* e outros cidadãos), “ambiciona tão só dar um contributo reflexivo na enunciação, estudo e debate de alguns dos grandes desafios que questionam o jornalismo tal como o conhecemos e os jornalistas o praticaram durante o século XX”. Enunciemos os 11 princípios – éticos e deontológicos – que constituem esta “carta”, tomando-os como referenciais (quadro nº 1.1).

O documento faz as “devidas adaptações de lugar, de tempo e de cultura profissional”, atualiza os princípios enunciados por Kovach e Rosentiel no final do século XX.

²¹ A “Carta” pode ser consultada em: <http://estadodasnoticias.info/home/relatorios/principios-do-jornalismo/>

Quadro nº 1.1: Carta de princípios do jornalismo na era da internet

- (1) A primeira obrigação do jornalismo é a busca da verdade e a sua publicitação.
- (2) O jornalismo deve manter-se leal aos cidadãos, estimulando o debate e a construção de opinião.
- (3) A essência do jornalismo assenta na verificação da informação e no confronto de fontes e de versões.
- (4) O jornalismo deve escrutinar os diferentes poderes. Aqueles que o exercem devem ser independentes em relação às pessoas, organizações e acontecimentos que cobrem.
- (5) O jornalismo deve tornar interessante o que é relevante e procurar no que é interessante ou mobiliza a atenção dos cidadãos o que é importante e significativo.
- (6) A produção jornalística deve seguir princípios de rigor, isenção, clareza, abrangência e proporcionalidade, e deve empenhar-se em dar voz e visibilidade a cidadãos, grupos e comunidades mais esquecidas.
- (7) Os jornalistas devem ser livres de seguir a sua consciência.
- (8) O jornalismo deve ser transparente e favorecer o debate público das suas opções e práticas e o escrutínio das ligações, interesses e poderes que o suportam.
- (9) O jornalismo deve adaptar-se às diferentes plataformas informativas e interagir com a diversidade de atores presentes no ambiente comunicacional, integrando as suas vozes no processo de produção profissional de narrativas noticiosas e de opinião.
- (10) Inovações empresariais e tecnológicas no ecossistema informativo devem ser feitas com respeito por padrões de exigência profissional e no quadro ético e deontológico em vigor numa imprensa livre e democrática.
- (11) Os cidadãos têm direitos e responsabilidades, no que diz respeito à informação noticiosa.

Em rigor, a “carta” portuguesa dá conta das mudanças (tecnológica, cultural, social...) em curso no ecossistema comunicacional e informativo, expõe os problemas da crise do modelo de negócio, da autonomia dos seus profissionais, da transparência e da credibilidade, foca o empoderamento das audiências e a necessidade de dar voz ao povo, atenta a questões da literacia mediática e digital²². Por outro lado, a “Carta de princípios do jornalismo na era da internet” denuncia uma premissa: neste quadro teórico, o jornalismo está intimamente ligado à liberdade e à democracia, as suas relações são, por assim dizer, simbióticas. Rigorosamente, enquanto prática, o jornalismo apenas é concebível no contexto da democracia (Carey, 1995: 332). Mais do que um ofício: surge também como um mecanismo da democracia (Neveu, 2003: 8), um instrumento da democracia (Cardoso, Espanha e Araújo, 2009: 26). Na verdade,

²² Adelino Gomes, um dos investigadores do projeto “As novas gerações dos jornalistas portugueses” (ISCTE-IUL/ICS-UL/FCT), revelou no colóquio internacional “Jornalistas/Jornalismo” (ISCTE-IUL, 31 de maio de 2013) que, entre os inquiridos, os mais resistentes aos quatro últimos princípios da “carta” portuguesa foram jornalistas. Estes são, basicamente, os quatro princípios mais inovadores da “carta”: expressam as mudanças em curso, a vários níveis, expressam o empoderamento das audiências, apelando à responsabilização e à exigência profissionais, “num quadro ético e deontológico”.

concordando com o argumentário de Dan Gillmor, com o advento dos novos *media*, o jornalismo tem vindo a transformar-se em algo profundamente cívico e democrático (Gillmor, 2005: 14), por um lado, gerador de subculturas e, por conseguinte, de um pensamento fragmentário (Vattimo, 1996: 78-79), por outro lado, potenciador e veículo (plataforma) de vários “jornalisms com formas, métodos e objetivos bem distintos entre si” (Moretzshon, 2002).

Os jornalistas

Nomearam-nos funcionários da indústria (Garcia, 2009), prisioneiros dos acontecimentos (Neveu, 2003), canetas da sociedade (Champagne, 2003), encenadores da realidade social e política, novos cães de guarda que servem os interesses dos senhores do mundo (Halimi, 1998). O jornalismo é uma profissão (intelectual) e os jornalistas são os seus profissionais, são “aqueles que se qualificam como tal e a quem a sociedade reconhece o direito de se atribuir essa marca” (Balle, 1999). Os jornalistas são o grupo profissional no qual as democracias delegam a capacidade diária e o direito de distinguir o que, na confusão quotidiana do mundo, poderá ser, ou não, informação (Wolton, 1994), são uma espécie de “tribo” ou comunidade transnacional que partilha uma cultura (noticiosa) comum (Traquina, 2004), uma “cultura cronometrizada” (Schlesinger, 1977/1993 *apud* Traquina, 2002: 150). A sua função é informar com verdade²³ – a primeira obrigação é para com a verdade (Kovach e Rosentiel, 2004: 36) – e responsabilidade, respeitando escrupulosamente o Código Deontológico da profissão, e o seu compromisso essencial é para com o público (até porque, como é evidente, sem público recetor-utilizador de informação, o jornalista deixaria de existir enquanto tal). Essa responsabilidade e esse compromisso podem eventualmente colidir com as pressões²⁴ de que é alvo. O jornalista, aprisionado nas grandes redações, trabalha, como diz Champagne, numa espécie de “liberdade condicional” (2003) num contexto laboral desfavorecido, lutando por postos de trabalho mais ou menos precários e assistindo à erosão de direitos e regalias (Deuze, 2009). Neste enquadramento, e seguindo Ryfe, a

²³ Cf. conceito de “verdade jornalística” na página 25

²⁴ Entre as principais conclusões do projeto de investigação “As novas gerações dos jornalistas portugueses” (ISCTE-IUL/ICS-UL/FCT) apresentadas no colóquio internacional “Jornalisms/Jornalistas”, que decorreu em Lisboa nos dias 30 e 31 de maio de 2013, destacam-se as seguintes: embora a maioria dos jovens jornalistas portugueses declare nunca ter sentido pressões de qualquer espécie, uma boa parte diz ter cedido a pressões por razões de sobrevivência. Na verdade, dos que assumem que sentiram pressões (sendo a origem da pressão, na sua maioria, o editor ou o proprietário do *medium*), quase 80% declaram ter cedido, na sua maior parte por receio de represálias.

sua autonomia profissional enfraquece assim que as pressões comerciais se intensificam (Ryfe, 2012: 152-155). Na mesma linha, e seguindo Garcia, os jornalistas balançam entre a “vontade de autonomia profissional, expressa pela cultura profissional, e a dependência empresarial, como consequência da sua condição assalariada na indústria dos *media*” (Garcia, 2009: 88).

O jornalista é o expoente do “cidadão bem informado” de Alfred Schutz, um dos três tipos ideais²⁵ de atores sociais (a saber, “o homem da rua”, “o perito” e “o cidadão bem informado”). O “cidadão bem informado” (classe onde se incluem os jornalistas, mas também os recetores-utilizadores de informação, por exemplo) procura um conhecimento amplo que lhe permita formular opiniões fundamentadas em diversos domínios (Schutz, 1964), procura informação potenciadora de reflexividade. É, retomando o paralelismo com a dependência de drogas duras, o maior consumidor e dependente de informação; é, por excelência, o *infojunkie* das mediocracias.

A responsabilidade social do jornalista “consiste em dar sentido aos acontecimentos e em interrogar-se acerca da forma como pode ajudar os cidadãos a compreenderem melhor os problemas contemporâneos, a orientarem-se no labirinto da atualidade. A utilidade social remete para a ideia de que o jornalista pode servir diretamente os interesses concretos dos cidadãos, produzir mudanças palpáveis no seio da sociedade” (Rieffel, 2003: 150). Pode afirmar-se, seguindo a mesma orientação, que o papel social do jornalista é o de proteger a sociedade de eventuais abusos do(s) poder(es) – remetendo para a conceção do jornalismo enquanto contrapoder (Traquina, 2002: 127). O jornalista é, neste sentido e como já salientado, um género de “guardião dos cidadãos” (Traquina, 2002: 134), “advogado natural do interesse coletivo” (Negreiros, 2004: 37), “vigilante” – apropriando a ideia de Lasswell da “vigilância” enquanto função do processo de comunicação, a que se juntam outras duas: a “coesão” entre os indivíduos e a “transmissão” de valores.

Para Pippa Norris e Sina Odugbemi, nas sociedades democráticas contemporâneas, os jornalistas exercem, essencialmente, três papéis: *watchdogs*, *agenda-setters* e *gatekeepers* (Norris e Odugbemi, 2009). Enquanto *watchdogs*, os jornalistas devem manter um olhar cético sobre o poder e os poderosos, protegendo o interesse público da incompetência, da corrupção e da má informação (Norris e Odugbemi, 2009), devem ser *watchdogs* da autoridade (Schudson, 1999). Relativamente ao “segundo papel”, o de

²⁵ O “tipo ideal” de Schutz retoma o instrumento de investigação e análise sociológica introduzido por Max Weber.

agenda-setters, estamos em crer que, na modernidade reflexiva (Beck, Giddens e Lash, 2000), os jornalistas não só determinam a “agenda”, atraindo a atenção dos cidadãos para determinados temas em detrimentos de outros, isto é, não só dizendo “o que” devemos pensar mas também “sobre o que” devemos pensar [cf. conceito de *priming* (Cohen, 1963; Lang e Lang, 1966; McCombs e Shaw, 1972)], como se tornaram uma espécie de *agenda-followers*, seguidores de *prosumers* (Komoski, 2007), de “participantes” (Silverstone), particularmente nos *media* sociais e nas redes sociais. Há cada vez mais evidência – basta “ler” criticamente os *media* – de que os jornalistas estão atentos aos novos recetores-utilizadores que são, simultaneamente, produtores-distribuidores de informação [a “jornalistas acidentais” e a “atos jornalísticos” (Rosen, 2012)], ao que dizem, ao que selecionam, ao que partilham, às iniciativas que criam, como se mobilizam. De facto, os jornalistas tomam o “material” recolhido junto destas “novas fontes de informação” como boa informação, detetam o *scoop*, dão-lhe relevância. Esse material informativo tem tanto mais valor quanto mais vezes é comentado/partilhado por mais indivíduos (tornando-se naquilo de que toda a gente fala)²⁶. Podemos aplicar a mesma lógica da complementaridade *agenda-setters/agenda-followers* ao “terceiro papel” de Norris e Odugbemi, o de *gatekeeper*: no nosso entender, e concordando com Singer, Tharp e Haruta, para além de *gatekeepers* no sentido tradicional de “porteiro”, “selecionador” ou “guardião” da informação, os jornalistas são *gatewatchers*, isto é, intérpretes credíveis de informação (Singer, Tharp e Haruta, 1999).

O trabalho dos jornalistas é limitado por uma espécie de espartilho socioprofissional, uma espécie de “espartilho de obrigações” (Halimi, 1998: 39), resultado de rotinas profissionais, de práticas organizacionais, de formas/técnicas de classificação (cf. “tipificação”, conceito de que falaremos adiante) e de normas organizacionais. Para “trabalhar” informação, a “tribo jornalística” (Traquina, 2004) aprende a “teoria da operatividade” (McQuail, 1985): um conjunto de ideias acerca dos objetivos e natureza do seu trabalho e acerca de como obter determinados efeitos (McQuail, 1985). As rotinas profissionais contribuem para (e influenciam decisivamente) a produção de informação jornalística. O ofício de jornalista consiste, portanto, em adotar rotinas, automatismos de classificação, um sentido prático ligado à experiência, que lhe permita

²⁶ Em *Desafios do Jornalismo* (Obercom, 2012) encontramos dados relevantes neste particular: 68,4% dos jornalistas inquiridos revelaram que costumam utilizar informação disponibilizada em redes sociais (Facebook, Google+, etc) na realização do seu trabalho.

hierarquizar rapidamente o caos da informação (Gans, 1980). A prática estabelece “uma série de procedimentos e formatos que implicam o recurso à experiência acumulada para permitir a estabilidade na sua abordagem. As formas de construção da realidade informativa são o resultado de um conjunto de rotinas profissionais e de práticas organizacionais e discursivas que se institucionalizaram” (Correia, 2011: 88-89).

Um conceito a ter em conta neste particular é o de tipificação. Conceito desenvolvido por Gaye Tuchman em 1978, a tipificação é uma classificação surgindo da ação prática propositada (Tuchman, 1978), é usada e entendida como “uma forma de classificação em que são tidas em conta certas características básicas para a solução das tarefas práticas que se apresentam aos atores. Refere-se a determinadas características relevantes para a solução de problemas práticos encontrados na atividade quotidiana” (Tuchman, 1978: 50). É o conjunto de tipificações – isto é, de “elaborações provisórias, cuja dinâmica é determinada por uma negociação contínua entre atores sociais envolvidos” (Negreiros, 2004: 28) – a que se procede no decurso da atividade profissional que permite ao jornalista agir “como sempre” em face de circunstâncias idênticas (Correia, 2011: 91), isto é, “lidar com acontecimentos idiossincráticos, o que significa ser capaz de usar tipificações para invocar as técnicas jornalísticas adequadas” (Tuchman, 1978: 58).

Como demonstrou Warren Breed em “Controlo social da redação: uma análise funcional”, em 1955, os jornalistas conformam-se mais com as normas organizacionais, com a política editorial definida pela organização, do que com quaisquer crenças pessoais: a cultura organizacional tem primazia sobre a cultura profissional²⁷ (Breed, 1955/1993 *apud* Traquina, 2002: 79-80). Na mesma linha teórica, Nelson Traquina afirma que os jornalistas acabam por ser “socializados na política editorial da organização, através de uma sucessão subtil de recompensa e punição” (Traquina, 2002: 80) e concretiza: a “linha editorial da empresa jornalística é geralmente seguida e a descrição da dinâmica situação sociocultural da redação sugerirá explicações para este conformismo (...) Em vez de aderir a ideais sociais e profissionais, o jornalista redefine os seus valores até ao nível mais pragmático do grupo redatorial” (Traquina, 2002: 84). A partir dos anos 60 do século XX, integrando a teoria organizacional de Breed, emergem duas novas teorias: a estruturalista e a interaccionista. Como sintetiza Traquina, “para ambas as teorias, as notícias são o resultado de processos complexos de

²⁷ Cultura profissional como o conjunto de valores, normas e símbolos partilhados por uma comunidade profissional (Greenwood, 1957 *apud* Negreiros, 2004: 47).

interação social entre agentes sociais: os jornalistas e as fontes de informação; os jornalistas e a sociedade; os membros da comunidade profissional, dentro e fora da sua organização. (...) Ambas situam o jornalista no seu local de trabalho, reconhecendo a importância dos constrangimentos organizacionais (...) Ambas as teorias sublinham a importância da cultura jornalística, nomeadamente a estrutura dos valores-notícia dos jornalistas, a ideologia dos membros da comunidade e as rotinas e procedimentos que os profissionais utilizam para levar a cabo o seu trabalho (...) Ambas contestam a visão de que os jornalistas são observadores passivos, e defendem a posição de que, ao contrário, são de facto participantes ativos na construção da realidade” (Traquina, 2002: 99-100).

Como sabemos, nas mediocracias contemporâneas, nem só os jornalistas são “participantes ativos na construção da realidade”, nem só os jornalistas produzem e distribuem informação. Os recetores-utilizadores-produtores-distribuidores de informação multiplicam-se “tanto mais quanto a tecnologia que nos rodeia evolui a grande velocidade” (Rieffel, 2003: 2003). Com os novos *media*, os cidadãos entraram no “círculo do poder” (Knudsen, 2008 *apud* Fernandes, 2011:88). Pela primeira vez, “a internet permite-nos dispor de comunicações «de muitos para muitos» e «de alguns para alguns», o que tem implicações para os antigos recetores e para os produtores de notícias, na medida em que a diferença entre as duas categorias começa a tornar-se difícil de estabelecer” (Gillmor, 2005: 42). Na sociedade da comunicação em rede, na era da comunicação global, “das comunicações digitais, com múltiplas direções, o público pode tornar-se parte integrante do processo – e começa a tornar-se evidente que «tem de o ser»” (Gillmor, 2005: 118). Como afirma Gillmor, a internet é o primeiro *medium* de que o público é proprietário, o primeiro *medium* que deu voz ao público (Gillmor, 2005: 119): pela primeira vez na história moderna, o utilizador está no comando, como consumidor e como produtor (Gillmor, 2005: 142). Na mesma linha argumentativa, Rieffel realça que os consumidores se “apropriaram” dos instrumentos de comunicação (Rieffel, 2003: 107). A criação de conteúdos nunca foi tão fácil (Livingstone, 2004a). A possibilidade de qualquer um produzir informação colide com a exclusividade do jornalista determinar o que é notícia, com o poder de ter a última palavra sobre a construção do acontecimento como notícia (segundo Traquina, 2002: 128). O campo jornalístico tradicional, e seguindo David Ryfe, parece ter entrado num processo de esboroamento, relacionado com a transição digital (Ryfe, 2012): independentemente do produtor/disseminador (jornalista profissional ou não), na

sociedade em rede, quando alguém tem uma informação, toda a gente a conhece (Gomes, 2012a: 56).

Impõe-se uma referência mais focada no conceito de jornalismo “participativo” (Bowman e Willis, 2003; Singer *et al.*, 2011) ou “do cidadão” (Gillmor, 2005; Rosen, 2008). Uma das melhores definições de jornalismo participativo pertence a Bowman e Willis. Em *We Media – How Audiences Are Shaping the Future of News and Information*²⁸, os autores definem-no como “o ato de um cidadão ou de um grupo de cidadãos que desempenham um papel ativo no processo de recolher, reportar, analisar e disseminar informação. A intenção desta participação é proporcionar a informação independente, confiável, exata, abrangente e relevante que uma democracia requer” (Bowman e Willis, 2003: 9). Este é um tipo de jornalismo criado por “comunidades ligadas em rede que valorizam o diálogo, a colaboração e o igualitarismo, mais do que o lucro” (Bowman e Willis, 2003: 12). Na mesma linha, Singer *et al.* explicam que o jornalismo participativo “capta a ideia de colaboração e de ação coletiva – não apenas paralela. As pessoas dentro e fora da redação estão envolvidas na comunicação, não só «para» mas também «com» as outras” (Singer *et al.*, 2011: 2). Lasica sugere que quando pequenas e independentes publicações *online* e *sites* noticiosos colaborativos com um *staff* amador divulgam informações próprias/originais acerca de assuntos comunitários, isso é jornalismo participativo; quando os cidadãos contribuem com fotografias ou vídeos e procedem a atualizações de notícias nos *media mainstream*, isso é jornalismo participativo (Lasica, 2003)²⁹. Jay Rosen alega que, quando as pessoas anteriormente conhecidas por audiências utilizam as ferramentas de publicação próprias dos *media* que têm ao seu dispor, isso é jornalismo do cidadão³⁰. Dan Gillmor pensa que a possibilidade de qualquer pessoa produzir notícias dará voz a todos aqueles que não a tinham – e todos necessitamos de ouvir essas palavras. Essas pessoas estão a mostrar-nos novas formas de falar e de aprender (Gillmor, 2005).

Em sentido contrário, José Luís Orihuela refuta: “Nego-me a nomear como «jornalismo do cidadão» conteúdos gerados pelos usuários, ainda que se tratem de conteúdos de atualidade ou de opinião. Isso é comunicação pública realizada pelas pessoas”

²⁸ O livro de Shayne Bowman e Chris Willis, com prefácio de Dan Gillmor, está disponível *online* em http://www.hypergene.net/wemedia/download/we_media.pdf

²⁹ Cf. em <http://www.ojr.org/ojr/workplace/1060217106.php> (consultado em 24/05/2013)

³⁰ Cf. em http://archive.pressthink.org/2008/07/14/a_most_useful_d_p.html (consultado em 24/05/2013)

(Orihuela, 2008)³¹. Canavilhas e Rodrigues confessam-se desiludidos: para os investigadores, “o jornalismo do cidadão está longe de cumprir as promessas iniciais” (Canavilhas e Rodrigues, 2012: 269).

Não é difícil aceitar a ideia de que o florescimento do jornalismo participativo ou do cidadão resulta da tecnologia (Kelly, 2009), particularmente na era da Web 2.0. Mas será que, de facto, todos podemos ser jornalistas? Será que um cidadão porque munido de tecnologia e de boa vontade pode ser considerado um jornalista? E quererá isto dizer, como sugerem Martínez Albertos ou Ramonet, que o jornalismo profissional está em vias de extinção? (Albertos, 1997: 42; Ramonet, 1999: 51). Cremos que não.

É certo, por que por demais evidente, que os jornalistas deixaram de ter o monopólio da difusão (distribuição/disseminação) de informação sobre a atualidade no espaço público, com a entrada de novos atores, a diferentes níveis (Fidalgo, 2008: 169). Mas o “bombardeamento” de informação a que estamos diariamente sujeitados, a quotidiana explosão da informação, obriga-nos a questionar: o que selecionar e porquê? Na miscelânea informativa do dia a dia, o que é “boa informação”? Será que a superabundância de informação não favorece a desinformação (Rieffel, 2003: 72)? Hoje, “sofremos de um excesso de informação mas também, e sobretudo, de uma inquietante escassez de informações exatas e comprovadas” (Revel, 1990 *apud* Rieffel, 2003: 72). Estamos “afogados em informação, sem termos controlo sobre ela e sem sequer sabermos o que fazer com ela (...) Não sabemos qual a informação que é relevante e qual a que é irrelevante para as nossas vidas” (Postman, 1990: 7-8). O jornalista, enquanto profissional mediador, é ainda mais importante numa situação de excesso de informação: a sua tarefa é selecionar a informação que é importante (Cardoso, Espanha e Araújo, 2009: 72), a “boa informação”, isto é, a informação credível e de confiança, a informação relevante [o problema da “relevância” da informação é, para Schutz, “talvez o problema mais importante e, ao mesmo tempo, mais difícil que a descrição do mundo da vida tem de resolver” (Schutz, 1995: 183)]. Como defende Orihuela, quanto mais conteúdos se geram, “mais necessária será a função de quem se dedica profissionalmente à seleção, análise, interpretação e valorização da informação disponível” (Orihuela, 2008). Nesta perspetiva, o jornalista credibiliza a informação relevante (Cardoso, Espanha e Araújo, 2009: 73) que seleciona, trabalha e dissemina no espaço público. Por outro lado, e em complemento, diga-se que

³¹ Cf. em <http://www.ecuaderno.com/2008/12/26/el-periodismo-y-los-ciudadanos/> (consultado em 24/05/2013)

tem sido empiricamente demonstrado (cf. relatórios de *A Sociedade em Rede*, do Observatório da Comunicação - Obercom) que, em Portugal, poucos cidadãos produzem informação (cf. “conteúdos gerados pelo utilizador” nos mesmos relatórios do Obercom): muitos mais são os que a distribuem/disseminam [“a atividade mais característica da *web* é apontar para os conteúdos de outras pessoas” (Gillmor, 2005: 125)]. Estudos recentes revelaram que os usos quotidianos das novas tecnologias se caracterizam não por manifestações espetaculares de inovação e criatividade, mas por formas relativamente rotineiras de comunicação e de recuperação de informação. Para a maioria das pessoas, a tecnologia *per se* é uma preocupação relativamente marginal: simplesmente lhes interessa para que possam usá-la (Buckingham, 2006: 3). Muito provavelmente nos próximos anos, na sua maioria, as pessoas vão continuar a ser apenas consumidoras de informação (Gillmor, 2005: 42) que partilham o que acham interessante.

O “jornalês”

O “jornalês” (usando a expressão de Phillips, 1975) é o “modo de produção” (reinterpretando o seu sentido marxista) dos jornalistas: é uma maneira de ver, agir e falar jornalismo (Traquina, 2002: 17, 127). Como argumenta Pierre Bourdieu, os jornalistas “têm os seus «óculos» particulares através dos quais veem certas coisas e não outras; e veem de uma certa maneira as coisas que veem” (Bourdieu, 1997: 12).

Este “modo de produção” particular sustenta-se numa ordem de discurso, uma ordem institucionalizada, interiorizada e controlada (Neveu, 2003: 80), e é limitado por referência a três tipos de forças: o conjunto das condições de trabalho e dos constrangimentos de produção; as estratégias comerciais da empresa, os objetivos que ela se impõe quanto a rentabilidade e ao perfil social do público-alvo; os quadros narrativos preferenciais que associa a todos os jornalistas (Neveu, 2003: 91). Neste sentido, afirma-se que os jornalistas – que vivem “entalados entre o seu proprietário, o seu chefe de redação, o seu índice de audiência, a sua precariedade, a sua concorrência e as suas cumplicidades cruzadas” (Halimi, 1998: 3) – estão a ser (já foram?) obrigados a dominar uma panóplia cada vez mais vasta de instrumentos de pesquisa, tratamento e edição de informação, bem como a manusear e a integrar novas linguagens (Fidalgo, 2008: 170) – facto que se relaciona intimamente com a reorganização e a integração de redações (*newsroom integration*), fruto de lógicas empresariais/comerciais de

concentração e de complementaridade entre órgãos de comunicação social, visando a partilha de recursos (a todos os níveis, materiais e humanos) e a redução de custos de produção –; que a escrita jornalística constitui um dos processos mais importantes de censura – de mecanismo abstrato de censura, cujos elementos censurantes, inerentes ao próprio sistema produtivo, são a fonte (filtros), o projeto editorial (“produzir informação que o público deseja consumir”), o próprio jornalista (que trabalha “violentamente condicionado” por uma estrutura supostamente eficaz na “recondução do efeito de realidade”) e o espaço, a grelha do próprio jornal (Rodrigues, s.d.: 14-16) –; que a lógica de mercado também se repercute na escrita jornalística [direcionando-a, no entender de Rémy Rieffel, “para o entretenimento, o espetáculo ou o «infotainment»” (Rieffel, 2003: 148)]; e que, em consequência de uma espécie de arte da padronização, de arte da estereotipia, os produtos jornalísticos se revelam “muito mais homogêneos do que se pensa” (Bourdieu, 1997: 16). A homogeneia de que se fala passa não só pela seleção dos temas, dos factos ou acontecimentos que devem ser revelados no espaço público (determinando o conhecimento que os indivíduos têm da realidade) e pelo estabelecimento das versões publicamente legítimas desses factos ou acontecimentos (Lopes, 2010a: 8), como pela utilização estandardizada de formas narrativas, rotinas ou modalidades criativas, estilos discursivos, linguísticos e gráficos. Na verdade, até o próprio arranjo do material – a posição dos títulos, a natureza das imagens visuais, etc – “predetermina modos de observação e interpretação” (Sorlin, 1997: 64)³², tende a “influenciar o modo como o destinatário organiza a sua imagem do ambiente” (Wolf, 1987: 124).

A linguagem jornalística responde a um imperativo de compreensibilidade [também no sentido de eficácia comunicativa (como em Fontcuberta, 1993: 100)] da mensagem e essa mensagem – esse “modo de ver” – aspira ser “um guia não apenas para uma aceitação passiva, mas para um entendimento ativo do mundo” (Sorlin, 1997: 64). Como diz Nelson Traquina, a linguagem jornalística deve “possuir certos traços que vão no sentido de ser compreensível” (Traquina, 2004: 84) e “compreensível para qualquer pessoa, seja qual for o assunto” (Gaillard, s.d.: 81). A compreensibilidade decorre, como argumenta Daniel Ricardo, num primeiro nível, da respetiva clareza, que deriva da gramaticalidade e da simplicidade e densidade semântica da linguagem, e, num segundo nível, da sua vertente explicativa ou interpretativa (Ricardo, 2003: 24). Devem

³² A distinção tradicional entre “jornalismo popular” e “jornalismo de referência” também passa pelo “projeto gráfico”.

eliminar-se os obstáculos à leitura: clareza e simplicidade são os “segredos” (Raimundo, s.d.: 37). O texto jornalístico deve “ser claro, harmónico, preciso, ter unidade e seguir uma sequência lógica” (Erbolato, 1989: 94). Digamos, então, que a construção narrativa das formas de classificação ou rotinas de escrita (Lopes, 2010c: 1) a que chamamos “géneros” [que Todorov denominou “classes de texto” ou “codificações de propriedades discursivas” (Todorov, 1978:49)] combina princípios como a simplicidade ou a concisão da escrita com o rigor e a clareza da mensagem. Saliente-se também que as convenções da escrita jornalística fazem corresponder a cada género jornalístico uma “gramática” de produção e de apresentação.

A escrita jornalística tem por base duas operações: selecionar factos ou acontecimentos e transformá-los em narrativas jornalísticas, em rigor, em géneros jornalísticos. Neste sentido, os géneros ordenam o material jornalístico, funcionam como “categorias” de expressão da mensagem, com determinada forma e estrutura. Assim, existem dois grandes grupos onde se “arrumam” os géneros, uma espécie de matriz teórica: os géneros informativos – os *facts*, como a notícia, a reportagem ou a entrevista – e os géneros opinativos – os *comments*, como o editorial o artigo de opinião, o comentário ou a crónica. No primeiro caso, descrevem-se e narram-se factos/acontecimentos verídicos com verdade, em escrita predominantemente substantiva que evita a complexidade gramatical e de vocabulário (Lopes, 2010b: 2); no segundo caso, expõem-se ideias, comentários, opiniões, juízos de valor acerca de factos/acontecimentos. Profissionalmente falando, os jornalistas acreditam, como Samuel Buckley – o jornalista diretor do *The Daily Courant* (1702-1735) que separou “notícias” de “comentários” e está, segundo sabemos, na origem da divisão dos géneros jornalísticos – que a informação não deve ser “contaminada” pela opinião (*cf.* Lopes, 2010c: 9).

A tipologia clássica de classificação dos géneros tem vindo a ser posta em causa, por vários motivos, na sua maioria ligados ao advento e massificação das tecnologias. Por um lado, a produção jornalística “é um processo dinâmico e sistémico que permite (e até estimula) o nascimento de novos géneros, o desenvolvimento ou a transformação de outros, a proliferação de subgéneros. Os géneros e os subgéneros jornalísticos variam com as épocas, os tempos, os «gostos», as «modas»” (Lopes, 2010c: 10). Por outro lado, a coexistência de diferentes modelos está intimamente relacionada com o “aumento da presença de conteúdos produzidos pelos utilizadores de *media* e já não apenas pelas empresas de *media*” (Cardoso, 2011b: 9) e com a inovação que possa ser

gerada *out of the box*, fora do “espartilho” narrativo/discursivo tradicional. Numa outra perspectiva, segundo José Rebelo, nenhum dos géneros existe “em estado puro, ou seja, a maior parte dos textos jornalísticos integra características próprias de outros géneros” (Rebelo, 2000: 118).

No cerne da atividade jornalística, numa espécie de *pole position* na “hierarquia das práticas discursivas” (Chalaby, 1996) está a notícia. A notícia é o género jornalístico básico, é uma “estória” (Traquina, 2002: 100), uma representação discursiva simbólica do mundo, construída no seio de um determinado contexto cultural, organizacional e social (Correia, 2011: 44), é um bem altamente perecível (Bourdieu, 1997: 85), um bem cada vez mais instantâneo (Cardoso, Espanha e Araújo, 2009: 26). Entendemo-la, como van Dijk, como uma forma de discurso público (van Dijk, 1990: 112), como discurso político, social e cultural (van Dijk, 1983a, 1983b, 1988, 1990, 2002, 2008, 2009; Fowler, 1991; Fairclough, 1995; Schudson, 2000).

Por um lado, as notícias são informação comercializável – paradigma surgido no século XIX, que traduz a fase de crescente comercialização do jornalismo, e que substitui o paradigma do jornalismo como arma política (Traquina, 2002: 75) – por outro, as notícias são uma construção – paradigma que surge nos anos 60 e se consolida nos anos 70 do século XX (Schutz, 1962; Berger e Luckmann, 1999; Hall *et al.*, 1978, 1999; Tuchman, 1978, por exemplo). As notícias ajudam a construir a própria realidade (Traquina, 2002: 95), não são meros reflexos da realidade, são uma construção que resulta de inúmeras interações entre diversos agentes sociais (Traquina, 2002: 16). Essa construção é um processo de objetivação³³ do real (Berger e Luckmann, 1999), cujo ponto de partida é a tipificação³⁴ (Schutz, 1962; Berger e Luckmann, 1999). A tipificação constitui um procedimento central no processo de produção de notícias (Negreiros, 2004: 27). Como sublinham Berger e Luckmann, “a realidade da vida quotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais apreendemos os outros e «lidamos» com eles nos encontros frente a frente” (1999: 42). A realidade social da vida quotidiana “é apreendida num contínuo de tipificações que, de modo progressivo, se vão tornando anónimas à medida que se distanciam do «aqui e agora» da situação frente a frente. Num pólo do contínuo estão aqueles com os quais, com frequência e

³³ “A expressividade humana é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros indivíduos, como elementos de um mundo comum. Tais objetivações servem de índices mais ou menos persistentes dos processos subjetivos dos seus produtores” (Berger e Luckmann, 1999: 45). “A realidade da vida quotidiana não é apenas preenchida por objetivações; ela só é possível graças a elas” (Berger e Luckmann, 1999: 46).

³⁴ Abordámos o conceito de “tipificação”, na ótica de Gaye Tuchman (1978), em “Os jornalistas”.

intensidade, entro em ação recíproca, em situações frente a frente: o meu «círculo interior», por assim dizer. No outro pólo estão abstrações, anónimas por completo, que pela sua própria natureza nunca se poderão encontrar numa interação frente a frente. A estrutura social é o somatório dessas tipificações e dos recorrentes padrões de interação estabelecidos pelo seu intermédio” (Berger e Luckmann, 1999: 45).

A construção da notícia implica o recurso a *frames* – conceito aplicado por Erving Goffman em *Frame Analysis*, de 1974, e retomado por Gitlin e Tuchman –, construções mentais ou esquemas de interpretação (naturais/primários ou sociais) que permitem aos seus utilizadores localizar, perceber, identificar e classificar um número infinito de ocorrências (Goffman, 1974). São organizadores da “vida quotidiana, para compreendermos e respondermos às situações sociais” (Traquina, 1995: 202), “quadros de experiência que desempenham uma função estruturante dos fluxos comunicacionais” (Correia, 2004: 32).

Jornalisticamente falando, a *frame* é um esquema ou estrutura ativada pelo jornalista para escrever uma peça, de que são exemplos a técnica jornalística do *lead* ou o modelo de construção narrativa conhecido como “pirâmide invertida”. O *framing* é, então, o “processo graças ao qual determinados elementos são incluídos ou excluídos de uma potencial mensagem ou da sua interpretação em virtude de princípios organizadores da comunicação” (Correia, 2011: 49-50). Conduz a uma espécie de nivelamento ou homogeneização do produto. As notícias enquanto *frames* oferecem definições da realidade social (Tuchman, 1978). O ato de produzir a notícia é o ato de construir a própria realidade, e não tanto a imagem da realidade (Tuchman, 1978).

A informação jornalística

A humanidade tornou-se ávida de informação (Sorlin, 1997: 134) porque ela é como uma droga: vicia. O que comunicamos? Informação, informação “simples ou complexa, ao nível das relações humanas ou sociais, ou, inclusive, ao nível biológico” (Pignatari, 1996: 16). Podemos afirmar, como Niklas Luhmann, a comunicação como um processo de disseminação da informação dentro de um sistema (Luhmann, 1993: 71).

A informação é a resposta a uma questão; o conhecimento é o quadro de referência que permite a colocação das questões (Newman e Newman, 1985 *apud* Lyon, 1992: 59). Neste sentido, a informação é “uma redução de incerteza, oferecida quando se obtém resposta a uma pergunta” (Shannon e Weaver, 1975: 53 *apud* Epstein, 1988: 35); e “o

conteúdo informacional de uma mensagem é a medida da mudança da incerteza do receptor antes de receber a mensagem para depois de recebê-la” (Epstein, 1988: 36). Na mesma linha argumentativa, uma outra perspectiva: “os eventos mais raros são os menos esperados e portanto reduzem mais incerteza e transmitem mais informação” (Epstein, 1988: 37). Ou seja, quanto menos previsível – mais rara – uma mensagem, maior a sua informação (Pignatari, 1996: 48). Assim, o valor informativo de um acontecimento é “inversamente proporcional à sua probabilidade de ocorrência: quanto menor for a probabilidade de um acontecimento ocorrer, tanto maior será o seu valor informativo; e quanto maior for a probabilidade de ocorrer, tanto menor será o seu valor informativo” (Rodrigues, 1994: 20-21).

A informação é o principal bem de consumo do nosso tempo (Pignatari, 1996: 74), a “principal tecnologia”³⁵ das mediocracias: a informação parece ter substituído a energia como elemento central na vida económica (Cardoso, Espanha e Araújo, 2009: 22). É um bem público, recurso de interesse comum que diz respeito a todos e a cada um dos cidadãos (Barreiros, 2012: 1). É, por um lado, um recurso-chave (Bell, 1980) e, por outro, um sinónimo de poder (Lyon, 1992: 49)³⁶.

A palavra é polissémica – por exemplo, conjunto de dados a partir dos quais se produz mais informação (campo teórico das Ciências da Informação) ou conjunto de instruções genéticas ou ADN (campo teórico das Ciências da Vida) – e requer, por isso, especificação: a informação de que aqui se fala é estritamente um tipo de informação social: *infonews* (Serres, 2008), forma particular de informação que encerra (no sentido de inclui) os dois grupos distintos de géneros jornalísticos (*facts* e *comments*) de que falámos anteriormente, e se inscreve, particularmente embora não exclusivamente, no campo teórico das Ciências da Comunicação. Seguimos a linha de Robert Park, que nos parece adequada: para Park, *news* corresponde a qualquer peça jornalística, é aquilo que faz as pessoas falar (Park, 1940). A informação jornalística, mediada e mediatizada, corresponde a uma forma de conhecimento (Park, 1940), a uma forma particular de conhecimento social partilhado que funciona como uma fonte de explicações e convicções que, por um lado, enquadram a relação com a realidade e que, por outro, orientam a ação social (Negreiros, 2004: 31). Esta forma de conhecimento social

³⁵ Já em 1958, Lerner propunha, em *The Passing of Traditional Society*, na sua tipologia dos sistemas de comunicação, a correspondência entre “sistemas de *media*” e “sociedades modernas”.

³⁶ Segundo Lyon, poder no contexto da “vigilância” (Lyon, 1992: 70).

codificado aumenta de valor à medida que é partilhado por mais pessoas (Coleman, Anthony e Morrison, 2009: 9).

A informação jornalística pode ser entendida simplesmente como conteúdo, o conteúdo de uma mensagem. Nessa perspetiva, enquanto conteúdo, é a matéria jornalística que os indivíduos recebem e utilizam (no sentido de interpretar/descodificar/analisar/avaliar criticamente), produzem e distribuem. É, ao fim ao cabo, o produto jornalístico transmitido no processo de comunicação, o processo de troca simbólica generalizada de que se alimenta a sociabilidade (Rodrigues, 1994: 22).

A informação jornalística (em particular, os *facts*) pode ser entendida como um enunciado de realidade: um enunciado que se assume como verdadeiro – implica um compromisso com a busca rigorosa e sistemática da verdade jornalística (é um ato de fala regido pelo princípio da veracidade) –, atual – deve ser possuidor de novidade e o seu conteúdo deve constituir, na medida do possível, um sobressalto na realidade quotidiana –, periódico – no sentido de um discurso que se atualiza em edições –, relevante – é sempre uma escolha sobre o que é importante –, e público – circula em espaços abertos, de acessibilidade geral, possui um interesse coletivo e renega a ideia de segredo ou sabedoria privada ou especializada (Correia, 2009b: 4-5; 2011: 31-38). Nele, não é transposta a fronteira entre a realidade e a ficção (Traquina, 2000: 10).

A informação jornalística pode ser entendida como uma mercadoria (Bourdieu, 1997; Halimi, 1998; Ramonet, 1999; Postman, 1990), mas uma mercadoria intelectual “didática”, com valor (noticioso), selecionada e trabalhada segundo determinada linguagem e gramática, adaptada a um tipo de discurso, orientada para as audiência e disseminada através dos *media*. Enquanto informação produzida por profissionais, por jornalistas, é produto da negociação entre jornalistas e fontes (Santos, 1997), constitui-se como o “resultado de um conjunto de tarefas organizadas industrialmente. É fabricada por empresas que visam o lucro e, como tal, segue regras comprovadas na eficácia da prossecução desse lucro” (Correia, 1998: 118). É “um produto como qualquer outro, objeto de compra e venda, proveitoso ou dispendioso, condenado assim que deixa de ser rentável” (Halimi, 1998: 4). Como mercadoria “está, em grande medida, sujeita às leis do mercado, da oferta e da procura” (Ramonet, 1999: 50). Pode “ser comprada e vendida, usada como forma de entretenimento ou exibida como ornamento potenciador do *status* de cada um” (Postman, 1990: 7).

Nas mediacracias, a informação jornalística é caracterizada pela omnipresença, pela ubiquidade, pela velocidade de produção e de processamento, pela velocidade de

reprodução e de distribuição em rede, pela capacidade de indexação em bases de dados múltiplas, mas muito particularmente pela abundância. Nas mediocracias, a informação gera mais e mais informação (pensemos no potencial dos novos *media*, dos *media* sociais e das redes sociais, por exemplo) sem que isso signifique necessariamente mais inovação ou mais e melhor conhecimento [e, muito menos, mais envolvimento argumentativo na esfera pública (Santos, 1998: 118)]. Há, e concordamos com Paulo Serra, uma nítida “desproporção entre o conhecimento necessariamente limitado de cada indivíduo e a informação praticamente ilimitada que é posta à sua disposição” (Serra, 2003: 251). Há, e tendemos a concordar com Davenport e Beck (2001), que ter em linha de conta a economia da atenção: nas mediocracias, a atenção é um bem escasso (e não as ideias ou o talento), um recurso escasso.

Potencialmente, em teoria, a “explosão da informação” poderá projetar uma “explosão da ignorância” (Postman, 1994). Em resultado da superabundância de informação – da *information overload* (na senda de Toffler, 1980/1999), da “sobreinformação” (Lyman e Varian, 2003) – da mediocridade da informação disponível e da contaminação da informação, via manipulação de dados, podemos falar numa espécie de “infopoliuição” (Sutter, 1998) ou de “infoxicação”³⁷ (Cornellà, 2005; Domínguez, 2013). Abundância “nem sempre simplifica a questão de como informar ou informar-se”³⁸ (Barreiros, 2012: 128): “abundância de informação pouco adequada à condição e expectativas dos seus utentes, num ambiente de desconexão entre informação, conhecimento e ação com consequência política, pode contribuir para dissolver motivações essenciais da formação de conhecimento habilitador e *empowerment* por parte de certos públicos” (Barreiros, 2012: 129).

A explosão da informação – e a infopoliuição que dela resulta – parece estar a aumentar a separação entre ricos e pobres (Santos, 1998: 140), entre integrados e excluídos. A *info divide* pode vir a acentuar-se, tornar-se um fosso, uma vala comum discriminatória entre inforicos e infopobres; entre infointegrados – nos extremos, de modo caricatural, podemos falar de infodependentes, os indivíduos que aceitam toda a informação como igualmente relevante; ou de infocépticos, os indivíduos que, embora recetores-utilizadores, recusam toda a informação como irrelevante –, e infoexcluídos – e

³⁷ Infoxicação é para Cornellà (2005) e Domínguez (2013) a intoxicação de informação por superabundância. É uma forma de intoxicação intelectual produzida por um excesso de informação, que potencia a distorção.

³⁸ O Edelman Trust Barometer 2013 revelou, no início de junho de 2013, que 61% dos inquiridos portugueses declararam necessitar serem expostos à mesma informação entre três a cinco vezes para acreditarem nela. Uma consequência da infoxicação?

podemos estar a falar de infoexcluídos no sentido clássico, os indivíduos que não têm acesso às tecnologias ou os que, embora tenham acesso, não têm competências, isto é, capital social e cultural (Bourdieu) para decodificar eficazmente informação; ou de infofóbicos (uma expressão de Rogério Santos, 1998: 15), indivíduos caracterizados por uma aversão patológica à tecnologia. A diferença entre acesso técnico e acesso cognitivo – ou entre acesso tecnológico e acesso social, segundo Kling (1998, 2000) – revela-se, assim, da maior importância.

A fórmula parece traduzir uma inevitabilidade cíclica: a impossibilidade de ter acesso aos recursos promove a impossibilidade de ter acesso tecnológico, logo a impossibilidade de ter acesso cognitivo/social; a impossibilidade de ter acesso tecnológico e cognitivo/social promove a exclusão social; a exclusão social promove a impossibilidade de ter acesso aos recursos. Dito de outra forma, os indivíduos que, à partida, têm acesso aos recursos tiram maior partido de mais e melhores (novos) recursos: é o *Matthew effect*, de Merton. Por outro lado, indivíduos que acedem mais às tecnologias – e falamos de acesso técnico e de acesso cognitivo – possuem mais competências e vice-versa (o reforço é mútuo).

Van Dijk é um dos teóricos que se tem debruçado sobre a *digital divide* (cf. 2003; 2005; 2009). Segundo o autor, a questão da *divide* parte de falsos (e simplistas) pressupostos: em primeiro lugar, não existe uma divisão absoluta e decisiva entre infointegrados e infoexcluídos, a maioria das pessoas não se encontra nos extremos do espectro. A maioria dos indivíduos encontra-se no centro, existem tipologias muito diversas quanto a práticas e competências informacionais digitais. Em segundo lugar, seguindo o mesmo autor, existem várias *divides* a ocorrer em simultâneo, e não são apenas digitais – técnicas – mas sobretudo sociais, com consequências a vários níveis: educativo, profissional, cultural, político. Na verdade, o acesso às tecnologias digitais é cumulativo e os novos *media* funcionam como *trend amplifiers*.

A propósito, uma investigação recente coordenada por Cathy Cohen (Universidade de Chicago) e Joseph Kahne (Mills College), “Youth and participatory politics survey project” (2011), concluiu que – a partir da aplicação de um questionário a uma amostra representativa de indivíduos brancos, negros, asiáticos e hispânicos entre os 15 e os 25 anos residentes nos EUA (amostra de 2920 indivíduos) –, ao contrário da noção tradicional de *digital divide*, os jovens estão *online* independentemente do seu grupo étnico ou racial: declararam ter acesso a um computador com ligação à internet 96% dos brancos, 94% dos negros, 96% dos hispânicos e 98% de asiáticos; declararam

diariamente receber/enviar mensagens, partilhar *updates* e *links*, e participar em grupos de conversação *online* 51% dos brancos, 57% dos negros, 49% dos hispânicos e 52% dos asiáticos. Um outro estudo da Universidade de Alabama (Guadagno *et al.*, 2012) que pretendia comparar o uso de redes sociais em dois grupos de jovens com 19 anos, um deles composto por estudantes e o outro por jovens sem-abrigo, concluiu que 75% de inquiridos de ambos os grupos usava pelo menos uma rede social (Facebook ou Twitter) durante meia-hora por dia. Quanto ao Twitter, um estudo australiano que envolveu 2851 alunos revelou que, embora apenas 4% dos inquiridos tenham declarado usar o Twitter como “a sua rede social preferida”, o grupo se mostrou seletivo, manifestando as mais elevadas pontuações em capacidades cognitivas (Curtis, 2012).

Segundo o norte-americano Office for National Statistics, a idade parece ser ainda a grande geradora de uma *digital divide*: Janna Anderson e Lee Rainie (2012) concluíram que, na adoção de qualquer tecnologia, é habitual que a primeira geração desenvolva uma atitude negativa, a segunda geração a converta em “neutral” e na terceira geração se notem os efeitos positivos.

Reconhecer a centralidade dos media na sociedade, admitir a “explosão da informação” e a existência de uma espécie de “infoxicação” são premissas para centrar a nossa abordagem nas práticas e nas competências de literacia mediática. Por conseguinte, impõe-se uma reflexão sobre a educação para os *media* nas mediocracias: a educação para o uso crítico, autónomo e consciente dos *media*, potenciando a consciência crítica da informação por estes veiculada e a reflexividade dos indivíduos, potenciando a integração, a agência e a participação social e cívica.

(2) Educação para os *media* nas sociedades (multi)mediáticas³⁹

No capítulo anterior, sugerimos que a passagem da cultura de massas à cultura multimediática é marcada pela propagação, global e altamente veloz, de uma “pandemia”: a disseminação do “vírus da informação”, especialmente por via digital e em rede. As sociedades contemporâneas são *learning cultures* (Buckingham, 2003), potencialmente geradoras de indivíduos (cada vez mais) dependentes de informação: são os novos infoadictos, os *junkies* de informação⁴⁰. A proliferação de meios de comunicação multiplataforma e a multiplicação de recetores-utilizadores-produtores-distribuidores de informação e das suas mensagens mediáticas, potenciadas pelo desenvolvimento e integração com as TIC, parecem estar na base de um novo paradigma sociocomunicacional de grande complexidade. Neste contexto, ter ou não ter acesso à informação e, simultaneamente, ter ou não ter competências interpretativas, analíticas, críticas e comunicativas que permitam descodificar e codificar eficazmente essa mesma informação num “tempo-espço comprimido” (Harvey, 1990) parece ser determinante para a integração social plena. É por isso que faz todo o sentido falar em educação para os *media* (EpM).

À partida, uma clarificação conceptual: neste documento, *educação para os media* e *literacia mediática* não são uma e a mesma coisa. No primeiro caso, falamos de uma prática de ensino-aprendizagem; no segundo, do resultado desse processo; no primeiro caso, falamos do “ensino e aprendizagem acerca dos *media*”, no segundo, do “*outcome* – o conhecimento e as competências adquiridas” (Buckingham, 2003: 4). A EpM está, portanto, no centro da aquisição de competências de literacia mediática. Esta necessidade de atribuição de sentido é motivada por uma evidente falta de consenso quanto à adoção de uma designação única e inequívoca, particularmente em países anglófonos (que adotaram a nomenclatura *media education* e *media literacy*) e francófonos (que usam indiscriminadamente *éducation aux media*, em ambos os casos). Sublinhe-se, em rigor, que aquilo de que se fala também ganha forma no discurso como *alfabetização mediática*, *mídia-educação* ou *educomunicação*, por exemplo, nomeadamente em países da América Latina e do Sul. Por outro lado, é bastante

³⁹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada do CIES *e-working-paper* nº 108/2011: cf. http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP108_Lopes.pdf

⁴⁰ Em *Alone Together* (2011), Sherry Turkle sugere que a rede potencia o isolamento social. Turkle fala mesmo de um “síndrome *geek*” para designar uma desordem autista em que se experienciam sérias dificuldades nas interações sociais básicas.

conveniente clarificar desde já a diferença fundamental entre *educação para os media* e *educação com os media*: neste segundo caso, falamos da integração e utilização dos *media* nas práticas educativas, ou seja, do uso educativo dos *media* na sala de aula, não do processo de ensino-aprendizagem. Seguindo David Buckingham (2006), esta confusão pode agudizar-se ainda mais, à medida que a tecnologia esteja ainda mais disponível nas escolas.

Orientações e recomendações internacionais: os momentos-chave

A problematização conceptual, o enquadramento teórico e o reconhecimento da necessidade de desenvolver ações especificamente dirigidas à EpM não são recentes. De forma mais ou menos sistemática, há cerca de meio século que a sua definição, enquadramento e objetivos têm vindo a ser abordados por diversas instituições e organizações internacionais.⁴¹ Entre elas, há três que se destacam claramente: a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia (Comissão, Conselho e Parlamento).

UNESCO

A UNESCO, muito especialmente desde a década de 70 do século XX, tem-se debruçado sobre e promovido a EpM. Em 1973, em França, o Conselho Internacional do Cinema e da Televisão, organização ligada à UNESCO, define, de forma ainda embrionária, a EpM como

“o estudo, o ensino e a aprendizagem dos modernos meios de comunicação e de expressão, considerados como fazendo parte de um domínio específico e autónomo de conhecimentos a nível da teoria e da prática pedagógica, distinguindo-a da utilização daqueles meios como processos auxiliares no ensino e aprendizagem de outros domínios do saber”.⁴²

⁴¹ O termo parece ter sido usado pela primeira vez nos anos 30 do século XX, na Grã-Bretanha, segundo o documento *Media Education*, do Conselho da Europa (6 de junho de 2000). No entanto, a problematização da EpM acontece, de facto, de forma metódica a partir dos anos 70. Para uma visão histórica mais completa, recomendamos a leitura da obra *Educação para os Media. As Controvérsias Fecundas* (2007), de Jacques Gonnet.

⁴² Cf. Gonnet (2007: 12).

Seis anos mais tarde, em 1979, a UNESCO avança com nova definição, tão completa e abrangente quanto desordenada e confusa: a EpM abarca

“todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar, a todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação dos *media*, enquanto artes práticas e enquanto técnicas, assim como o lugar que os *media* ocupam na sociedade, o seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção por eles causada, o papel do trabalho criativo e o acesso aos *media*”.

Mas é de facto em 1982, com a seminal *Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media*, assinada nessa cidade alemã por representantes de 19 nações presentes no International Symposium on *Media Education*, que o conceito passa a fazer parte das agendas políticas e educativas. Pode ler-se na declaração:

“Vivemos num mundo onde os *media* são omnipresentes: um número cada vez maior de pessoas passa períodos significativos a ver televisão, ler jornais e revistas, tocar discos e ouvir rádio. Em alguns países, por exemplo, as crianças já passam mais tempo a ver televisão do que na escola. Em vez de condenar ou apoiar o inquestionável poder dos *media*, precisamos de aceitar o seu impacte significativo e a sua penetração pelo mundo como um facto consumado, valorizando ao mesmo tempo a sua importância como elemento de cultura no mundo moderno. 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 da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas respectivas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos.”

Reconhece-se a presença dos *media* na vida quotidiana dos cidadãos e, mais importante, assume-se a urgência na “promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação”. É o primeiro passo no sentido de reconhecer que a escola “deve participar no processo de emergência dos *media* na sociedade, que deve ocupar o seu

lugar entre eles, nomeadamente enquanto ator principal na ligação ao poder” (Gonnet, 2007: 12), o primeiro passo na criação de uma área: a EpM.

Uma nova declaração sai da Conferência Internacional sobre Educação para os *Media*, promovida pela UNESCO e realizada em Toulouse em 1990: *Novas Direções na Educação para os Media (New Directions in Media Education. UNESCO International Media Literacy Conference in Toulouse)*. Nesse verão, 180 delegados de 40 países sistematizam e enquadram a EpM de forma precisa e assumem-na não como um “luxo” mas como “uma necessidade” nas sociedades contemporâneas, muito particularmente nas questões da cidadania e do futuro da democracia. Nessa declaração assume-se que “existe ainda muita discussão sobre se a expressão correta é «educação para os *media*», «consciência mediática» ou «literacia dos *media*». Parece que «literacia dos *media*» vai prevalecer devido à associação mental com «literacia» que significa a capacidade de ler e processar informação, a fim de participar plenamente na sociedade”.

Passados nove anos, em 1999, uma conferência internacional reúne, em Viena, 23 representantes de 14 países. Juntos elaboram o texto *Educar para os Media e para a Era Digital (Educating for the Media and the Digital Age)*, no qual é sublinhado que a EpM

“lida com todos os meios de comunicação e inclui a palavra impressa, o som, bem como a imagem em movimento, distribuída em qualquer tipo de tecnologia; confere às pessoas a capacidade de compreender os meios de comunicação usados no seu contexto social e o seu modo de funcionamento, e permite adquirir competências para usar esses meios para comunicar com os outros; garante que as pessoas aprendem a analisar, a refletir criticamente e a criar textos mediáticos; aprendem a identificar as fontes dos textos mediáticos, os interesses políticos, sociais, comerciais e culturais, os seus contextos; aprendem a interpretar as mensagens e os valores veiculados pelos meios de comunicação; aprendem a selecionar meios adequados para comunicar as suas próprias mensagens ou histórias e para atingir o público a quem se destina a mensagem”.

Viena é um marco muito significativo nesta abordagem: o conceito é substancialmente dilatado a “todos os meios de comunicação” e a “qualquer tipo de tecnologia”, abrindo-se ao universo digital e refletindo as transformações operadas no campo tecnológico, ao mesmo tempo que é assumida a ideia de que o recetor pode também ser produtor de

mensagens. A EpM “permite adquirir competências para usar esses meios para comunicar com os outros”; garante que as pessoas “aprendem a selecionar meios adequados para comunicar as suas próprias mensagens ou histórias e para atingir o público a quem se destina a mensagem”.

No início do novo milênio, em fevereiro de 2002, no Seminário sobre Educação para os *Media*, que decorre em Sevilha (Youth *Media* Education), a definição torna-se inclusiva e atenua-se a fronteira entre “educação para os *media*” e “educação através dos *media*” ou “educação com os *media*”. Participantes de 14 países, seguindo de perto os princípios fundamentais da declaração de Viena, empenham-se em promover a EpM propondo legislação, cultivando a cooperação entre atores (governos, investigadores, educadores, profissionais dos *media*) e sugerindo a sua integração curricular (apontando para o início da aprendizagem da EpM aos 5 anos de idade). Nesse seminário, afirma-se a urgência de se passar à ação e assume-se a EpM como um dos direitos fundamentais dos cidadãos de todos os países do mundo. No documento final regista-se: “Educação para os *media* está mais relacionado com ensinar e aprender acerca dos *media* do que através dos *media*; Envolve a análise crítica e a produção criativa; Pode e deve ocorrer em contextos formais e informais; Deve promover o sentido de comunidade e de responsabilidade social.”

Três novos documentos são publicados em 2006: *Educação para os Media: Um Kit para Professores, Estudantes, Pais e Profissionais; Regulação, Regulamento, Sensibilização, Capacitação. Os Jovens e os Conteúdo dos Media Nocivos na Era Digital*; e *Práticas Inovadoras de Participação da Juventude nos Media*. O primeiro documento é, como o próprio nome indica, um *kit*, um manual que inclui propostas de educação para os *media* na escola; no segundo documento pode ler-se que a EpM “apenas se refere à missão da escola” (uma visão básica e redutora); no terceiro documento, no capítulo “Abordagens à educação para os *media*”, assume-se uma “abordagem inovadora para estimular uma postura crítica dos jovens sobre a mundo dos *media*”.

Na *Agenda de Paris – 12 Recomendações relativas à Educação para os Media*, documento final do encontro comemorativo dos 25 anos de Grünwald, realizado na capital francesa em 2007 e promovido pela UNESCO, Conselho da Europa e Ministério da Educação francês, as 12 recomendações, organizadas em quatro eixos temáticos, afirmam a EpM como direito fundamental: “mais do que nunca, os cidadãos necessitam de análise crítica da informação, independentemente do sistema simbólico usado

(imagem, som, texto).” Os participantes reafirmam a relevância da Declaração de Grünwald e salientam que a EpM “diz respeito a todos os *media*, independentemente da sua natureza e da tecnologia usada”. Na primeira recomendação sublinha-se que

“um conceito abrangente de educação para os *media* tem três objetivos principais: dar acesso a todos os tipos de *media* como potenciais ferramentas para compreender a sociedade e participar na vida democrática; desenvolver competências para a análise crítica de mensagens, seja de notícias ou de entretenimento, a fim de reforçar as capacidades de indivíduos autónomos e utilizadores ativos; incentivar a produção, a criatividade e a interatividade nos vários domínios dos meios de comunicação”.

Entre as recomendações encontram-se, por exemplo, a formação de professores; a definição de competências e sistemas de avaliação; o desenvolvimento de métodos pedagógicos apropriados e envolventes; a mobilização de diversos *stakeholders*; o estímulo à investigação académica em EpM; e a mobilização de decisores políticos.

Em 2008 é publicado o livro *On Media Education* e o relatório – preparado por especialistas da área – *Teacher-Training Curricula for Media and Information Literacy Report*. Neste relatório inscreve-se uma nova terminologia – *Media and Information Literacy* (MIL) – e uma nova mnemónica – os 5^oC (*comprehension, critical thinking, creativity, cross-cultural awareness e citizenship*). Em 2009 é publicado o *Mapeamento de Políticas de Educação para os Media no Mundo: Visões, Programas e Desafios* e, em 2011, *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers* (uma versão em português do Brasil, *Alfabetização Mediática e Informacional: Currículo para Formação de Professores*, foi publicada em 2013). O documento parte do pressuposto que “o fortalecimento da alfabetização mediática e informacional (AMI) entre os alunos requer que os próprios professores sejam alfabetizados em *media* e informação”. Os professores “alfabetizados em conhecimentos e habilidades mediáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os seus alunos em relação a aprender a aprender, a aprender de maneira autónoma e a buscar uma educação continuada”. Neste texto é apresentada a “Matriz curricular e de competências” em AMI: “Por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções dos *media*, de avaliar como essas funções são

desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto aos *media* com vista à autoexpressão. A «Matriz Curricular e de Competências» em AMI para formação de professores incorpora ambas as ideias.” A nova “ecologia” da AMI reconhece a diferente natureza dos elementos e traduz uma categorização conceptual: meios ou suportes; instituições; tipos de conteúdo; códigos e tecnologias; direitos relacionados com a pessoa e a esfera pública, como a liberdade de expressão e de informação (Pérez-Tornero e Tayie, 2012: 12-13).

Pedagogies of Media and Information Literacies, publicado pela UNESCO em 2012, é um *handbook* concebido para professores, especialmente os docentes do ensino secundário. Focado nas práticas pedagógicas, encoraja a educação para os *media* nas escolas. Organizado em cinco capítulos – 1. “Understanding *media* and information literacy”, 2. “Young people as global *media* audience”, 3. “*Media* cultures and technologies”, 4. “How to interpret *media*”, 5. “Cooperation and sharing ideas” –, o manual inclui textos de enquadramento teórico e propostas de avaliação (exercícios para professores e exercícios para alunos).

Conselho da Europa

Desde o início dos anos 90 do século XX que o Conselho da Europa recomenda, de forma mais ou menos explícita, a introdução da EpM na escola (*cf. Recomendação 10 – Sobre Cinema para Crianças e Adolescentes*, 1990; *Recomendação 1215 – Sobre a Ética do Jornalismo*, 1993; *Recomendação 1276 – Sobre o Poder da Imagem Visual*, 1995; *Recomendação do Comité dos Estados-membros sobre a Representação da Violência nos Media Eletrónicos*, 1997). Esta última recomendação, *Sobre a Representação da Violência nos Media Eletrónicos*, sugere que se deva “estimular as crianças e os adolescentes a desenvolver uma atitude crítica, por exemplo, através de educação para os *media* na família e nas escolas”.

No texto *Educação nos Media. Proposta de Recomendação*, do Conselho da Europa, de 1999, a Assembleia recomenda ao Comité de Ministros dever:

“incentivar a elaboração e desenvolvimento de programas de literacia dos *media* para crianças e adolescentes; promover a elaboração e o desenvolvimento de programas de formação de professores no domínio da educação para os *media*; examinar as práticas existentes em educação para os *media* nos estados-membros

com vista a promover o mais bem sucedido; envolver no diálogo sobre estas questões entidades educacionais, organizações de pais, profissionais de *media*, provedores de serviços Internet, ONG, etc”.

Na *Recomendação 1407 – Sobre Media e Cultura Democrática*, a Assembleia recomenda ao Comité de Ministros dever “promover a educação sobre os *media* e pelos *media*”, por exemplo, como parte integrante dos currículos escolares.

Ainda no âmbito do Conselho da Europa, em junho de 2000 foram aprovados um relatório (*Report 8753*) e uma recomendação (*Recommendation 1446*) intitulados *Educação para os Media*, nos quais se sublinha, por um lado, a necessidade de promover a EpM rumo à inclusão e à cidadania e, por outro, e em contraponto, o risco de exclusão social. “A educação para os *media* permite às pessoas exercerem o seu direito à liberdade de expressão e o direito à informação. É benéfica para o desenvolvimento pessoal e estimula a participação e interatividade sociais.” Uma nota interessante: nestes documentos, reconhece-se pela primeira vez que, embora a EpM já faça parte dos currículos em alguns países europeus, “a sua aplicação prática é ainda problemática”.

Em 2002, na *Recomendação 12 – Em Matéria de Educação para a Cidadania Democrática*, o Comité de Ministros salienta que os *media* são “poderosos instrumentos de ensino, cujo potencial ainda não foi totalmente explorado e aproveitado”. Um ano mais tarde, a *Resolução Para Promover a Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Sistemas Educativos na Europa* afirma que “a formação para a utilização da tecnologia na sociedade em geral, e das jovens gerações em particular, é uma forma de reduzir as diferenças e de garantir uma melhor integração dos jovens no mundo da informação, comunicação, formação ao longo da vida, da cultura e do emprego”.

Na *Recomendação sobre a Capacitação das Crianças nos Novos Ambientes de Informação e de Comunicação* (2006), o Comité de Ministros recomenda que

“os estados-membros devem assegurar que as crianças adquiram as competências necessárias para criar, produzir e distribuir conteúdos nos novos ambientes de informação e comunicação, de uma forma que seja, ao mesmo tempo, respeitadora dos direitos fundamentais e das liberdades dos outros e

propício para o exercício e gozo dos seus próprios direitos fundamentais, como o direito à liberdade de expressão e de informação”.

O documento *Recomendações do Conselho da Europa sobre a Política de Educação para os Media* data de 2007. Neste documento, o Conselho salienta a “educação para os *media* como um meio de formar cidadãos capazes de formular as suas próprias opiniões, baseadas em informações obtidas através dos *media*, quaisquer que sejam os suportes” e como um meio de potenciar a “participação na vida pública”. Neste documento, incentiva-se a integração da educação para os *media* nas disciplinas e nos currículos escolares.

Uma última (e breve) referência à *Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre as Medidas para Promover o Repeito pela Liberdade de Expressão e de Informação no que Respeita a Filtros na Internet* (2008): aqui se lê que os estados-membros deverão “informar as crianças e os jovens sobre os benefícios e os perigos de conteúdos da internet e suas capacidades de filtragem, como parte das estratégias de educação para os *media* na educação formal e não formal”.

União Europeia

No contexto da União Europeia, a EpM tem sido objeto de significativa produção documental por parte de diversas instituições. Debrucemo-nos sobre os documentos mais relevantes.

Nas *Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa* (2000) é sugerido aos estados-membros que atentem às “novas competências básicas que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida”, nomeadamente as competências em tecnologias da informação (TI). Para tal, sugere-se ainda a criação de “um diploma europeu de competências básicas em TI, com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União”. Estas exortações são recordadas em 2003, na *Decisão 2318 do Parlamento Europeu e do Conselho que Adota Um Programa Plurianual (2004-2006) para a Integração Efetiva das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Sistemas Europeus de Educação e Formação*.

Em fevereiro de 2006, o *Projeto de Relatório sobre Transição da Radiodifusão Analógica para a Radiodifusão Digital: Uma Oportunidade para a Política Europeia*

do Audiovisual e a Diversidade Cultural? recomenda aos estados-membros “uma educação para os novos meios de comunicação, a que alguns chamam «alfabetização digital»”. Em novembro de 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho afirmam a importância de se “promover e apoiar iniciativas de educação para a imagem” (*Decisão 1718/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que Institui um Programa de Apoio ao Setor Audiovisual Europeu*). Ainda em 2006, o Parlamento Europeu adota uma nova nomenclatura: “medioliteracia”. Na *Resolução que Altera a Diretiva 89/552/CEE do Conselho Relativa à Coordenação de Certas Disposições Legislativas, Regulamentares e Administrativas dos Estados-membros Relativas ao Exercício de Atividades de Radiodifusão Televisiva* pode ler-se que “a medioliteracia consiste nas competências, conhecimentos e compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação de forma eficaz. As pessoas que adquiriram competências ligadas aos meios de comunicação podem fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços, ser capazes de tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações e estão mais aptas a protegerem-se e a proteger as suas famílias de material nocivo ou ofensivo”.

A *Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia*, de 11 de dezembro de 2007 (que altera a Diretiva 89/552/CEE), sustenta que a EpM “visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura”. Nesse diploma estabelece-se que:

“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 diretiva 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 setor e dos níveis de educação para os *media* em todos os estados-membros.”

Também do mês de dezembro de 2007 é divulgada a *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, de que falaremos em detalhe no próximo capítulo.

Nas *Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital* (2008/C 140/08), o Conselho da União Europeia convida os estados-membros a “promoverem iniciativas de sensibilização, nomeadamente as que incidam especificamente na utilização de TIC dirigidas aos jovens e aos pais e que envolvam tanto as organizações juvenis como os meios de comunicação social”. Em 24 de novembro, no *Relatório do Parlamento Europeu Sobre Literacia Mediática no Mundo Digital*, sublinha-se que a EpM:

“desempenha um papel determinante na obtenção de um elevado nível de literacia mediática na União Europeia e constitui uma parte importante da educação política ajudando as pessoas a fortalecer a sua conduta enquanto cidadãos ativos, assim como a sua consciência de direitos e deveres; que cidadãos bem informados e emancipados constituem a base de uma sociedade pluralista e que a elaboração de conteúdos próprios e de produtos mediáticos facilita a aquisição de capacidades que propiciam um entendimento mais profundo dos princípios e valores de conteúdos mediáticos produzidos de forma profissional”.

No mesmo documento, o Parlamento Europeu propõe, por exemplo, a EpM como parte integrante da educação formal e a formação de professores (de todos os níveis de ensino) em EpM; recomenda uma EpM orientada para a prática; sugere a criação de um módulo de “Educação Mediática” nos currículos; exorta a Comissão a incluir nos indicadores de literacia mediática a qualidade do ensino e a formação de professores. O relatório salienta que a EpM visa a “utilização competente e criativa dos *media* e dos seus conteúdos”, a “análise crítica dos produtos mediáticos”, a “compreensão do funcionamento da indústria dos *media*” e a “produção autónoma de produtos mediáticos”.

No mesmo ano, a *Resolução do Parlamento Europeu sobre Literacia Mediática no Mundo Digital*, de 16 de dezembro, “frisa que a educação para os meios de comunicação constitui um elemento crucial da política de informação dos consumidores, da abordagem consciente e com conhecimento de causa de questões relativas aos direitos de propriedade intelectual, da participação democrática ativa dos

cidadãos e do incremento do diálogo intercultural”, “salienta que as atividades educativas no domínio dos meios de comunicação social devem envolver todos os cidadãos: crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência”, “observa que os objetivos da educação para os meios de comunicação consistem na utilização competente e criativa dos meios de comunicação e seus conteúdos, na análise crítica dos produtos mediáticos, na compreensão do funcionamento da indústria dos meios de comunicação social e na produção autónoma de conteúdos mediáticos” e “salienta que a educação para os meios de comunicação deve fazer parte integrante da educação formal, à qual todas as crianças têm acesso, assim como dos planos curriculares de todos os níveis de ensino”.

A Comissão das Comunidades Europeias sugere – na *Recomendação da Comissão sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva*, de 20 de agosto de 2009 – aos estados-membros que

“lancem um debate, em conferências e outros eventos públicos, sobre a inclusão da disciplina de educação para os *media* no programa escolar obrigatório e da literacia mediática nas competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, enunciadas na recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 relativa às competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida; aumentem os seus esforços de sensibilização para o património audiovisual nacional e europeu através de campanhas nacionais de sensibilização destinadas aos cidadãos; deem a conhecer, através de atividades de formação, de jornadas de informação e da distribuição de pacotes informativos, os riscos envolvidos no processamento de dados pessoais nas redes de informação e de comunicações; e eduquem os utilizadores, em especial os jovens, os pais e os professores, neste domínio”.

No mesmo ano, as *Conclusões do Conselho sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital*, documento datado de 27 de novembro de 2009, traduzem a ideia de que o sistema educativo,

“incluindo a aprendizagem formal, informal e não-formal, poderá desempenhar um importante papel no desenvolvimento e aperfeiçoamento da literacia

mediática, bem como da criatividade e do potencial de inovação de todos os membros da sociedade, e nomeadamente das crianças e dos jovens, que por sua vez podem desempenhar um importante papel na transmissão destas competências às suas famílias”.

A EpM é também objeto do *Parecer do Comité das Regiões sobre Pontos de Vista Regionais no Desenvolvimento da Literacia Mediática – A Educação para os Media na Política Educativa da UE* (2010/C 141/04), de 3 de dezembro de 2009. No texto, o Comité das Regiões assume que, “em muitos casos, os órgãos de poder local e regional são responsáveis pela integração da educação para os *media* em todos os níveis do ensino oficial” e afirma:

“A educação dos jovens que vivem num ambiente dominado pelos *media* necessita de abordagens novas do ponto de vista qualitativo, tendo em consideração a diferença do papel sociocultural dos *media* e da escola em matéria de transmissão de informação e de valores. Há que integrar na conceção do papel do professor o facto de os alunos serem socializados de forma inconsciente num mundo em que as respostas são fáceis, pois o discurso simplista dos *media* já lhes deu antecipadamente uma interpretação sobre cada questão. O desenvolvimento de competências básicas deve, portanto, prever também a interpretação de conteúdos mediáticos, pois o desenvolvimento de uma atitude crítica requer primordialmente uma análise dos esquemas transmitidos pelos *media* e firmados desde a infância, que determinam inconscientemente a nossa visão do mundo.”

Apenas mais uma referência: a *Diretiva 2010/13/UE do Parlamento Europeu e do Conselho de 10 de março de 2010, relativa à Coordenação de Certas Disposições Legislativas, Regulamentares e Administrativas dos Estados-membros Respeitantes à Oferta de Serviços de Comunicação Social Audiovisual*. No seu ponto 47 sublinha-se, em jeito de balanço:

“A educação para os *media* visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os *media* são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos

e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. A educação para os *media* deverá por conseguinte ser fomentada em todos os setores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto. A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 20 de dezembro de 2006, relativa à proteção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha, contém já uma série de medidas suscetíveis de fomentar a educação para os *media*, tais como, por exemplo, a formação contínua de professores e formadores, a aprendizagem específica da Internet destinada às crianças desde a mais tenra idade, incluindo sessões abertas aos pais, ou a organização de campanhas nacionais junto dos cidadãos, envolvendo todos os meios de comunicação social, de modo a divulgar informações sobre a utilização responsável da Internet.”

Após este enquadramento mais ou menos exaustivo, uma evidência: a verdade é que há muito por fazer. Mais de uma década depois de *Educação para os Media* (Conselho da Europa, junho de 2000), a sua aplicação prática continua a revelar-se “problemática”.

A *Declaração de Bruxelas para a Educação para os Media ao Longo da Vida* (Brussels Declaration on Lifelong *Media* Education), um documento recente produzido a nível internacional neste âmbito, espelha bem essa dificuldade. Datado de 18 de janeiro de 2011, fruto do encontro de cerca de 300 especialistas de mais de 30 países na conferência internacional Literacia Mediática para Todos (*Media Literacy for All*, Bruxelas, 2 e 3 de dezembro de 2010), e organizado pelo Conselho Superior de Educação para os *Media* para a presidência belga do Conselho da União Europeia, o texto reúne um conjunto de recomendações organizadas em cinco grupos. O primeiro desses grupos diz respeito a ações de promoção da EpM e nele se inscrevem recomendações como “o desenvolvimento e promoção de várias pedagogias adaptadas a cada audiência”, “o estímulo à produção e disseminação de recursos pedagógicos” ou “a identificação e implementação, para cada ação educativa, de critérios de avaliação qualitativa e quantitativa”.

A educação para os *media* no mundo...

Para além das declarações, diretivas e pareceres que traduzem uma visão política-burocrática, a EpM encontra eco significativo no trabalho de instituições diversificadas e grupos bastante ativos e produtivos da sociedade civil, e não só a nível científico/académico. Foquemo-nos nos mais relevantes.

A Ontario Association for *Media* Literacy – que reclama ser a mais antiga associação do género – foi fundada em 1978, no Canadá. Em 1989, elabora um guia, *Media Literacy Resource Guide*, no qual a EpM é definida como

“o processo de compreender e usar os *media*. Pretende ajudar os estudantes a desenvolver uma compreensão crítica e informada acerca da natureza dos meios, das técnicas que usam e o impacte destas técnicas. É também seu objetivo desenvolver a capacidade dos estudantes para criar produtos mediáticos”.

A história do norte-americano Center for *Media* Literacy remonta aos anos 70 do século XX e cruza-se com a da revista *Media & Values*, um projeto de Elizabeth Thoman. De 1991 a 1995, o centro edita a primeira série de manuais de ensino de EpM dos Estados Unidos da América. Em 2002, apresenta o *MediaLit Kit*⁴³, um modelo de ensino-aprendizagem de referência, três anos depois de Tessa Jolls se juntar ao grupo. Ao longo dos anos, forma centenas de professores. A sua missão é “ajudar crianças e adultos na preparação para a vida quotidiana e a aprendizagem numa cultura mediática global”.

Ainda nos Estados Unidos da América, a National Association for *Media* Literacy Education (NAMLE)⁴⁴, fundada, entre outros, por Elizabeth Thoman e Renee Hobbs, apresenta, em *The Core Principles of Media Literacy Education* (disponível *online*, em inglês e em espanhol) um quadro para análise de mensagens mediáticas, tendo em conta a audiência e a autoria, a mensagem e o seu significado, as representações e a realidade. A NAMLE edita o *Journal of Media Literacy Education*, uma publicação *online* gratuita especialmente vocacionada para a divulgação de trabalhos na área da EpM. O primeiro número remonta a agosto de 2009.

No Reino Unido, o Office of Communications (Ofcom) – órgão regulador dos *media* audiovisuais – tem vindo a desenvolver, desde 2003, trabalho muito significativo no

⁴³ Cf. <http://www.medialit.org/cml-medialit-kit>

⁴⁴ Cf. <http://namle.net/>

âmbito da EpM, muito particularmente por dois dos mais importantes investigadores internacionais da área: Sonia Livingstone (London School of Economics) e David Buckingham (Institute of Education, University of London). Refira-se que é da responsabilidade deste último investigador (com Kate Domaille) o *Youth Media Education Survey*, de 2001, encomendado pela UNESCO, que traça o retrato da EpM em 35 países, particularmente quanto à educação dita “formal”, e o *Media Education. A Global Strategy for Development* (2001), preparado para a UNESCO, que estabelece parâmetros gerais para ações futuras neste campo. Mais recentemente, David Buckingham coordenou – com Andrew Burn – o projeto *Developing Media Literacy: Towards a Model of Learning Progression* (2009-2011), do Center for the Study of Children, Youth and *Media*, que se constitui como a primeira investigação sistemática de larga escala a incidir sobre práticas de EpM em escolas do Reino Unido. A equipa tem trabalhado diretamente com professores no desenvolvimento de materiais e de estratégias de aprendizagem, na sua implementação e na análise de resultados. O objetivo é a construção de um modelo de progressão de aprendizagem em EpM.

Em França, o destaque vai para o Centre de Liaison de l’Enseignement et des Moyens d’Information – CLEMI – do Ministério da Educação francês, cuja missão é “promover, nomeadamente através de ações de formação, a utilização pluralista dos meios de informação no ensino, a fim de favorecer uma melhor compreensão pelos alunos do mundo que os rodeia, desenvolvendo simultaneamente o seu sentido crítico”⁴⁵, e para uma investigadora: Evelyne Bevert. O CLEMI tem participado em projetos europeus muito relevantes, como *Eduquer aux Média pour un Espace Civique Européen* (EMECE) (2005-2009) – entidade parceira: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa –, *Appropriation des Média Numériques par les Jeunes en Europe* (2005-2006) – no âmbito do MEDIAPPRO do programa Safer Internet Action Plan –, ou no observatório (*online*) da EpM na Europa, MediaEduc.

Em Espanha, destacam-se dois pólos de investigação: a Universidade Autónoma de Barcelona – responsável pelo estudo de inventariação de práticas e abordagens de EpM na Europa, a pedido da Comissão Europeia, *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (2007b)⁴⁶, coordenado por José Manuel Pérez-

⁴⁵ Informação disponível no sítio do projeto, consultado no dia 2 de maio de 2011.

⁴⁶ Cf. relatório: a literacia mediática, “que é na verdade o resultado da convergência dos *media* – a fusão dos *media* eletrónicos (comunicação de massas) e dos *media* digitais (comunicação multimédia), ocorre em estágios avançados de desenvolvimento da sociedade da informação. A literacia mediática inclui a

Tornero⁴⁷, também consultor internacional da UNESCO – e o grupo Comunicar, de Huelva, de que faz parte José Ignacio Aguaded Gómez, veterano da EpM em Espanha. A fechar este ponto, citem-se seis dos mais interessantes e importantes trabalhos da história (muito) recente da EpM (e, obviamente, da investigação em literacia mediática):

- *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives* (2009), da responsabilidade da rede europeia de investigadores Euromeduc, da qual fez parte o português Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve. O grupo funcionou durante 18 meses, integrado no Lifelong Learning Programme da Comissão Europeia, organizou uma série de três seminários (Paris, 2008; Bruxelas, 2008; Faro, 2009) que culminaram numa conferência internacional (Bellaria, 2009) e disponibilizou vasta produção documental.
- *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (2009), encomenda da Comissão Europeia ao consórcio EAVI, que reuniu, em parceria, a European Association for Viewers Interests – EAVI (coordenação) –, o CLEMI, a Universidade Autónoma de Barcelona, a Universidade Católica de Lovaina e a Universidade de Tampere. Coordenado por Paolo Celot, com coordenação científica de José Manuel Pérez-Tornero, constitui um dos mais completos documentos da área. O estudo foi atualizado (*follow-up*) em 2011: *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*.
- *Mapping Media Education Policies in the World* (2009) é um trabalho conjunto das Nações Unidas, Aliança das Civilizações (iniciativa fundada em 2005, sob a égide das Nações Unidas, que conta com o apoio de mais de cem países e organizações internacionais, no âmbito da qual se destaca o projeto Clearinghouse on *Media Literacy Education*), UNESCO, Comissão Europeia e Grupo Comunicar. O documento reconhece a EpM como fator crucial de desenvolvimento social a nível mundial, dando conta de experiências e atores, programas e desafios em diversos países de vários continentes.
- *Media Literacy and New Humanism* (2010), trabalho de José Manuel Pérez-Tornero e Tapio Varis para a UNESCO, que enquadra a literacia mediática e

domínio prévio das formas de literacia anteriores: leitura e escrita (da capacidade de compreensão à da criação), audiovisual, digital e as novas competências exigido por um clima de convergência dos *media*”.

⁴⁷ Coordenado pelo mesmo autor, José Manuel Pérez Tornero, para a Comissão Europeia, o estudo *Promoting Digital Literacy* (2004) assinalou a necessidade de potenciar uma mudança de cultura e de competências de literacia mediática e digital.

digital no contexto da EpM e do novo humanismo e define como um dos seus objetivos o desenvolvimento de ferramentas conceptuais curriculares para a formação de professores.

- *Digital and Media Literacy – A Plan of Action* (2010), um *white paper* de Renee Hobbs para o Aspen Institute e para a John S. and James L. Knight Foundation, traça um plano de ação que inclui dez recomendações para iniciativas de carácter local, regional, estadual e nacional. Hobbs sugere programas específicos que vão ao encontro das necessidades de cidadãos de todas as idades e ajudam a construir uma literacia mediática e digital como um “movimento educacional comunitário”.
- *Toolkit Digital & Media Literacy Education – a Teachers’ Guide* (2013), *toolkit* integrado no projeto *Virtual Stage Against Violence – VSAV*, financiado pelo Programa Daphne III da Comissão Europeia (2007-2013). O projeto combina diferentes atividades e ferramentas de EpM, como este manual. A investigação decorreu em quatro países (Áustria, Alemanha, Itália e Roménia) com o objetivo de identificar práticas e comportamentos relacionados com a internet, em termos de oportunidades e de riscos. Da amostra – não representativa – fizeram parte 377 adolescentes (14-16 anos), 528 pais e 179 professores.

... e em Portugal

Nos anos 60 do século XX, a tónica é colocada na adoção dos *media* nas práticas educativas, objetivada na fundação do Centro de Pedagogia Audiovisual (1963) e do Instituto de Meios Audiovisuais no Ensino (1964; renomeado Instituto de Meios Audiovisuais na Educação em 1969 e, mais tarde, Instituto de Tecnologia Educativa, em 1971). A partir dos anos 60, destacam-se os cursos de Iniciação Cinematográfica e de Cultura pela Imagem de José Vieira Marques, orientados para “a educação do espectador e não para o domínio profissional e técnico do meio cinematográfico” (Pinto *et al.*, 2011: 72).

Na esteira das recomendações da Declaração de Grünwald, assiste-se, na década de 80, ao lançamento do Projeto Minerva (1985) e da campanha Ler Jornais É Saber Mais (1986), e às propostas de resolução do Programa Global de Reforma do Sistema Educativo (1987/88).

O Projeto Minerva (1985-1994), lançado pelo Ministério da Educação em 1985 (Despacho 206/ME/85, de 15 de novembro), ambicionava “promover a introdução, de forma racionalizada, dos meios informáticos no ensino não superior, num esforço que permita valorizar ativamente o sistema educativo em todas as suas componentes e que comporte uma dinâmica de permanente reavaliação a atualização de soluções ensaiadas”. Era tempo de dotar as escolas de meios e de formar professores.

Coordenado por Viriato Soromenho Marques para o Conselho de Imprensa, a campanha Ler Jornais É Saber Mais decorre de 24 de novembro a 15 de dezembro de 1986 e tem um objetivo principal: sensibilizar os alunos do ensino secundário para o papel da imprensa.

Ainda que na Lei de Bases do Sistema Educativo “não apareça qualquer referência direta à educação para os *media*, os objetivos da educação de infância aí contemplados (...) abrem um quadro favorável à educação para os *media*” (Pereira, 2001: 7). A reforma educativa dos anos 87/88 reforça conceptualmente a relação educação – *media*. Em 1987, um passo decisivo: a criação do Instituto de Inovação Educacional (IIE), no âmbito do quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo. O IIE passa a ser responsável pela política educacional em geral e pela área da EpM em particular, enquanto órgão da Secretaria de Estado da Educação, do Ministério da Educação. Neste contexto, é produzida documentação relevante (nomeadamente *Educar para a Comunicação*, de Manuel Pinto, investigador da Universidade do Minho, em 1988, elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, criada em 1986 por Resolução do Conselho de Ministros. No documento afirma-se uma oportunidade “adequada para se iniciar uma ação estruturada de educação para os *media*”) e é patrocinada a realização de encontros temáticos (A Educação e os Meios de Comunicação Social) e de eventos inovadores à época (A Escola e os *Media*; Semana dos *Media*; Dia da Imprensa; Dia da Imprensa na Escola). A Proposta Global de Reforma, de 1988, avança com dois relevantes programas de execução: o Programa A5 – Educação e Comunicação, ligado à introdução da EpM na educação escolar e extraescolar; e o Programa A6 – Novas Tecnologias da Informação, focado na introdução das TIC no sistema educativo. Apesar das iniciativas e “da proposta de inclusão de conteúdos de educação para os *media* nos planos curriculares e de outras medidas apresentadas ao Governo de então, praticamente nada teve consequências” (Pinto *et al.*, 2011: 74).

Destaque-se o projeto Escola Cultural, de Manuel Ferreira Patrício, professor catedrático da Universidade de Évora que presidiu ao IIE. O modelo encara a escola

numa perspetiva multidimensional que se traduz em três dimensões: a letiva, a extralectiva e a interativa. A segunda dimensão, a extralectiva, ocorre sobretudo através de “clubes escolares”, um dos quais Manuel Ferreira Patrício identifica como “clube de comunicação”.

Ainda em 1988, a Universidade do Minho, que acolhe ainda hoje um dos pólos de investigação em EpM mais ativos e importantes no País, adota a designação “educação para a comunicação social” nos seus currículos (nos anos 90 do século XX, várias universidades criam núcleos de EpM: Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade Nova de Lisboa e Universidade do Algarve).

Um ano depois, em 1989, nasce o projeto *Público* na Escola. Até aos dias de hoje⁴⁸, o jornal *Público* promove, com o apoio do Ministério da Educação, um concurso de jornais escolares, uma outra forma de dinamizar a EpM e de envolver a sociedade civil neste movimento. O objetivo passa pelo “uso dos *media* na escola enquanto instrumentos ao serviço da inovação pedagógica e da aprendizagem da vida cívica”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publica *A Educação e os Meios de Comunicação Social* (atas de um seminário realizado em dezembro de 1993) e *A Sociedade da Informação na Escola* (texto de um debate realizado em janeiro de 1998).

O Ministério da Educação lança, em 1996, o Programa Nónio – Século XXI. Programa de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (1996-2004) que “se destina à produção, aplicação e utilização generalizada das tecnologias de informação e comunicação no sistema educativo”. No Despacho nº 232 do Ministério da Educação pode ler-se que “são objetivos específicos do programa apetrechar com equipamento multimédia as escolas dos ensinos básico e secundário e acompanhar com ação adequada, inicial e contínua, os respetivos docentes visando a plena utilização e desenvolvimento do potencial instalado”.

Maria Emília Brederode Santos preside ao IIE de 1997 até à sua extinção, em 2002. Sob a sua direção, cria-se uma rede nacional de escolas com atividades de EpM; incentiva-se o surgimento de projetos, nomeadamente no âmbito do concurso Inovar Educando, Educar Inovando; celebra-se a Semana dos *Media* na Escola; publica-se uma coleção de referência (Pinto *et al.*, 2011: 75).

A introdução da educação para a cidadania no currículo nacional – em rigor, a EpM tem sido assumida como um pilar da educação para a cidadania – objetiva-se no Decreto-Lei

⁴⁸ Em 2013, o concurso A Europa no Futuro foi promovido pelo projeto Público na Escola e pela Rede de Bibliotecas Escolares, em parceria com o Gabinete de Informação do Parlamento Europeu em Portugal.

6/2001, de 18 de janeiro. No seu “Capítulo II – Organização e Gestão do Currículo Nacional”, inscreve-se no “Artigo 5º – Organização” que se consideram as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

“Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.” (N.º3, alínea C)

O primeiro passo estava dado. No ano letivo 2002-2003 é implementado o primeiro mestrado com especialização em “Comunicação, Cidadania e Educação”, na Universidade do Minho. Os seus objetivos “inscrevem-se no entendimento de que o exercício da cidadania exige e supõe a educação para os *media*” (Pinto, 2003).

O Plano Tecnológico da Educação (2007-2011) do Ministério da Educação do XVII Governo Constitucional tem por principal objetivo “o reforço das qualificações e das competências dos portugueses”. Ambiciona-se a modernização tecnológica das escolas portuguesas: “valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era”. Ambiciona-se “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010”. A iniciativa e.Escolinha (2008-2011) aparece inserida no Plano Tecnológico da Educação com o objetivo de “assegurar o acesso universal dos alunos do 1º ciclo do ensino básico e dos respetivos professores a meios informáticos”.

Passaram mais de 20 anos desde a Proposta Global de Reforma (1988) até que o Ministério da Educação assumisse claramente a EpM como uma “competência” a desenvolver. No Despacho n.º 19308/2008, de 8 de julho de 2008, pode ler-se no seu n.º 10: “Ao longo do ensino básico, em área de projeto e em formação cívica devem ser desenvolvidas competências nos seguintes domínios: (...) j) Educação para os *media*.”

Em 2008, um projeto de educação para a cidadania preparado por um grupo de especialistas das áreas da Sociologia e das Ciências da Comunicação, o *Media* e Literacia, da Mapa das Ideias, propõe o desenvolvimento da EpM como complemento

curricular em escolas do ensino básico e “visa dois públicos-alvo: do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico; docentes e outros formadores”. O objetivo é “dar às crianças, adolescentes e docentes (e outros formadores) ferramentas de interpretação e de trabalho com os *media* e as suas mensagens, através do estudo e produção de conteúdos mediáticos com e para crianças”.⁴⁹

O *Media Smart Portugal* é também lançado em 2008, promovido pela Associação Portuguesa de Anunciantes – APAN. É um

“programa sem fins lucrativos de literacia sobre a publicidade nos diversos *media* (meios de comunicação social), destinado a crianças entre os 7 e os 11 anos de idade. O objetivo é fornecer às crianças ferramentas que as ajudem a compreender e interpretar a publicidade, preparando-as para fazerem escolhas informadas. O *Media Smart* desenvolve e fornece gratuitamente materiais para fins educativos às escolas primárias onde se ensina as crianças a pensar de forma crítica sobre a publicidade no contexto das suas vidas diárias. É a primeira iniciativa do género a ser lançada em Portugal. É patrocinada pela indústria e apoiada pelo Governo Português”.⁵⁰

A *Proposta Curricular de Educação para a Cidadania* é encomendada em 2010, documento “clarificador” do que é a educação para a cidadania e da sua inserção curricular. A EpM surge na proposta como uma “competência processual” e como conteúdo a promover nas disciplinas (Língua Materna, Língua Estrangeira, História...) e na Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica.

Outro projeto relativamente recente é o *Media Lab*, do grupo Controlinveste. Criado em 2010, “em especial para jovens a partir dos 10 anos, é um espaço de interação e criatividade, onde se desenvolvem programas e atividades de educação para os *media*, orientadas para a compreensão e participação ativa no espaço global da informação”.⁵¹

Refiram-se ainda, a título meramente indicativo e não exaustivo, projetos e iniciativas de interesse e relevância neste particular: a nível público, a iniciativa e-Escolinhas, parceria do Governo português com as principais empresas privadas do setor das telecomunicações; o projeto Juventude – Cinema – Escola, da Direção Regional de

⁴⁹ Informação disponível no sítio do projeto, consultado no dia 5 de maio de 2011.

⁵⁰ Informação disponível no sítio do projeto, consultado no dia 7 de maio de 2011.

⁵¹ Informação disponível no sítio do projeto, consultado no dia 7 de maio de 2011.

Educação do Algarve; o projeto DADUS, fruto de parceria firmada entre o Ministério da Educação e a Comissão Nacional de Proteção de Dados; o projeto Educação para a Cidadania, da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; e os projetos EDUCAmedia e Aprender a Ver Cinema, que envolveram estabelecimentos de ensino da Região Autónoma da Madeira.

A nível privado, destacam-se a iniciativa Literacia Digital da Microsoft Portugal; o projeto Cinema para as Escolas, do Cineclube de Viseu; o projeto Miúdos Seguros na Net, de Tito de Moraes; e o Animatropé – Oficina de Animação, *software* criado por Sérgio Nogueira.

Uma nota para o lançamento, em 2010, do Portal da Literacia Mediática, promovido pelo Gabinete para os Meios de Comunicação Social com o apoio da Comissão Nacional da UNESCO, Conselho Nacional de Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Ministério da Educação, UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento e Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Este “sítio agregador de informação sobre esta temática, constitui-se como plataforma disponibilizadora de ferramentas para promoção de projetos no âmbito da literacia para os *media* e de fóruns de debate sobre esta problemática”.⁵²

A nível científico, a EpM é estudada em três áreas: Ciências da Comunicação, Ciências da Educação e Sociologia (da Comunicação). Os mais ativos pólos portugueses de investigação em EpM encontram-se na Universidade do Minho (Ciências da Comunicação, investigadores-coordenadores: Manuel Pinto e Sara Pereira), na Universidade do Algarve (Ciências da Comunicação, investigador-coordenador: Vítor Reia-Baptista), na Universidade Nova de Lisboa (Ciências da Comunicação, investigadora-coordenadora: Cristina Ponte), e, embora de forma menos regular, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE-IUL (Sociologia, investigadores-coordenadores: Gustavo Cardoso e Rita Espanha) e na Universidade de Lisboa [Ciências da Educação, investigador-coordenador: Vítor Tomé (2007-2010)].

Os projetos internacionais de investigação circunscreveram-se/circunscrevem-se, quase na sua totalidade, aos anos entre 2005 e 2010, e tiveram/têm coordenação no estrangeiro. Foi o caso dos já citados *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (Comissão Europeia, 2007), *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe* (Comissão Europeia, 2009) ou *Testing and Refining*

⁵² Informação disponível no sítio do projeto, consultado no dia 15 de maio de 2011.

Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report (Comissão Europeia, 2011), que contaram com a participação da Universidade do Minho; ou dos projetos Educaunet (Comissão Europeia – Safer Internet, 2001), Glocal Youth (Comissão Europeia – eLearning, 2005), MEDIAPPRO (Comissão Europeia – Safer Internet Action Plan, 2005) ou Euromeduc (Comissão Europeia – Life Learning Programme, 2007), que contaram com a colaboração da Universidade do Algarve. A Universidade Nova de Lisboa é a entidade portuguesa parceira do EU Kids Online (Comissão Europeia – Safer Internet Programme, 2006-2009/2009-2011/2011-2014). A nível nacional, destacam-se os projetos eLit.pt: A Literacia Informacional no Espaço Europeu do Ensino Superior (Universidade do Porto/FCT, 2007), Escolinhas Criativas (Universidade do Porto/Universidade do Minho/QREN, 2010), Navegando com o Magalhães: Estudo sobre o Impacto dos *Media* Digitais nas Crianças (Universidade do Minho/FCT, 2010) e Inclusão e Participação Digital: Comparação das Trajetórias de Uso dos *Media* Digitais por Diferentes Grupos Sociais em Portugal e nos UE (Universidade Nova de Lisboa/Universidade do Porto/UT Austin/FCT, 2010).

Na primeira década do século XXI, há registo de 19 dissertações de mestrado e de duas teses de doutoramento em EpM ou em matérias relacionadas, como a literacia mediática. As teses de doutoramento foram apresentadas na Universidade do Algarve (*A Pedagogia dos Media: A Dimensão Pedagógica dos Media na Pedagogia da Comunicação: O Caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas*, por Vítor Reia-Baptista, 2003) e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (*Contributo para a Produção de Jornais Escolares: CD-ROM “Vamos Fazer Jornais Escolares”*, por Vítor Tomé, 2008). Em abril de 2012, Luís Pereira defendeu, na Universidade do Minho, a tese de doutoramento *Conceções de Literacia Digital nas Políticas Públicas: Estudo a Partir do Plano Tecnológico de Educação*.

O projeto *Media Education in Booklets*, premiado pela fundação belga Evens Prize, reuniu um grupo de investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (nomeadamente, Sara Pereira e Luís Pereira) e teve por objetivos principais “proporcionar materiais para apoiar pais e professores na mediação das experiências dos jovens perante os meios; empoderar os agentes educativos (pais, professores, mediadores socioculturais) e as crianças para serem críticos e consumidores exigentes; contribuir para melhorar o nível informacional de consumidores e cidadãos, tendo em conta que a qualidade dos meios também depende da consciência crítica do

seu público)” (Pereira, Pinto e Pereira, 2012: 94). Neste projeto, a EpM foi concebida “num contexto de empoderamento e direitos humanos” (Livingstone, 2011a: 417).

Educação e os Novos Media – Um Guia para os Pais, booklet editado por Walter Nanni, criado originalmente pelo Centro Italiano de Internet Segura em setembro de 2009, foi adaptado para Portugal pela Seguranet, em julho de 2011. Aqui se reconhece a necessidade de avaliar e promover todas as potencialidades das TIC na vida das crianças, sem menosprezar os riscos. Este pequeno livro tem a pretensão de ser um *kit* de conselhos técnicos e um guia educacional, através do qual os pais entendam (e assumam) a clara dimensão da importância do seu papel.

O mesmo grupo de investigadores da Universidade do Minho (Sara Pereira, Luís Pereira com Tiago Dias Ferreira), coordenado por Manuel Pinto, desenvolveu, entre 2009 e 2011, o mais importante, interessante e sistematizado contributo para se perceber o que foi e o que é a EpM em Portugal. *Educação para os Media em Portugal. Experiências, Atores e Contextos* (2011), encomendado pelo Conselho Regulador da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), dá a “conhecer o estado da EpM em Portugal, através do levantamento de projetos, iniciativas, atividades e experiências desenvolvidas nos últimos anos”; “os atores, as matérias/assuntos, os contextos e resultados do trabalho desenvolvido”; proporciona “elementos acerca do impacto dessas experiências, identificando as debilidades e os pontos fortes”; e propõe “orientações tendentes à promoção da educação para os *media* no país, com base em resultados obtidos” (Pinto *et al.*, 2011: 11). Este estudo foi apresentado no primeiro congresso nacional sobre literacia mediática, Literacia, *Media* e Cidadania, organizado pela Universidade do Minho em parceria com mais seis instituições (Comissão Nacional da UNESCO, Conselho Nacional da Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Gabinete para os Meios de Comunicação Social, Ministério da Educação, Agência para a Sociedade do Conhecimento – UMIC) e que juntou em Braga cerca de 300 pessoas nos dias 25 e 26 de março de 2011. Desse encontro saiu a *Declaração de Braga* (abril de 2011) que realça que

“em Portugal, existem, neste domínio, experiências de grande valor, ligadas à formação para o cinema e a imagem e para a produção de meios de comunicação escolares e, mais recentemente, também para a Internet, a publicidade, a literacia da informação, as bibliotecas e mediatecas. Contudo, o que existe é fragmentário e carente de interconhecimento e de um quadro mais largo de referência. Um

quadro que crie horizonte às iniciativas e projetos parcelares e às iniciativas pontuais. Que proporcione recursos e incentivos. Que estabeleça comunicação entre os atores e os contextos. Que permita capitalizar as experiências e os conhecimentos adquiridos, de modo que outros se possam neles apoiar, sem terem de começar do zero”.

A declaração avança dez recomendações e propostas, nas quais se destacam “fomentar o trabalho em rede”, “estabelecer parcerias nos planos local, nacional e internacional”, “estabelecer pontes entre os investigadores do campo dos *media* e as escolas”, “apostar no reforço da formação de professores, formadores e animadores”, “explorar mais o entrosamento entre a literacia dos *media* e o currículo escolar”, “estudar as condições de viabilização de um Observatório sobre a Educação para os *Media*” e “investir na produção de recursos para apoio à educação para os *media*”.

O primeiro passo rumo à criação de um Observatório sobre Educação para os *Media* já foi dado: um protocolo de colaboração entre o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho e o Gabinete para os Meios de Comunicação Social, assinado em março de 2012. O observatório dará “a conhecer as práticas e as produções direta ou indiretamente relacionadas com a literacia dos *media* e reunir, tratar e disponibilizar informação relevante neste domínio, com particular incidência na realidade portuguesa”.

Uma *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática* (CNE, dezembro de 2011) é publicada em *Diário da República* (DR nº 6/2011) no dia 30 de dezembro de 2011. No documento assume-se explicitamente que, “apesar de os *media* – sobretudo dado o desenvolvimento exponencial das NTIC – serem reconhecidos como uma dimensão imprescindível da cidadania democrática, a verdade é que este esforço de apetrechamento tecnológico não foi acompanhado de uma educação para a literacia mediática que beneficiasse das experiências anteriores com os «*media* tradicionais», capacitando os cidadãos para uma intervenção informada, crítica e responsável.”

No texto são inscritas nove recomendações, “dada a importância que a comunicação mediática hoje tem e se antevê que cada vez mais tenha”, como, por exemplo: “que se garanta a formação (técnica e pedagógica) de professores, responsáveis de bibliotecas e centros de recursos e outros agentes educativos, estudando-se as possibilidades de prossecução das atividades de formação já iniciadas e programadas pelo Plano Tecnológico da Educação e de adaptação e divulgação do currículo proposto pela

UNESCO para agentes educativos – entre outras medidas formativas indispensáveis”; “que se proceda à inserção organizacional e curricular da Educação para a Literacia Mediática na Educação para a Cidadania, através de aprendizagens transversais (competências processuais) em todas as disciplinas e de aprendizagens específicas, a trabalhar em disciplinas e nas Áreas Curriculares Não Disciplinares apropriadas (Formação Cívica”; “que se estude e avalie as necessidades de aprendizagem técnica dos alunos”; “que se apoiem estudos e investigações relativos à Educação para a Literacia Mediática, articulando esforços com outros parceiros da área, designadamente, colaborando na criação de um Observatório sobre Educação para os *Media*” ou “que se invista numa formação que abranja um público mais alargado, com prioridade para certos grupos-alvo como os idosos, pessoas com deficiência, pais, minorias e grupos desfavorecidos”.

Em 26 de março de 2012, o Ministério da Educação e Ciência divulga uma *Revisão da Estrutura Curricular*. No ponto 1 (“Atualização do currículo”) do documento pode ler-se: “Mantém-se a Educação para a Cidadania como intenção educativa em todas as áreas curriculares, mas não como disciplina isolada obrigatória, e acentua-se o seu caráter transversal” (2012: 1). Ainda que não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória, o Ministério compromete-se a estabelecer conteúdos e orientações programáticas relativas à educação para a cidadania (2012: 2). Na sequência desta *Revisão* é desenvolvida, pela Direção-Geral de Educação – Ministério da Educação e Ciência, uma *Proposta de Educação para a Cidadania* (dezembro de 2012), de que falaremos em detalhe no capítulo “Ser cidadão na Idade dos *Media*”.

O 2º Congresso Literacia, *Media* e Cidadania decorreu no Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa, em maio de 2013. Na sessão de encerramento apresentaram-se as principais conclusões, a saber: “inscrever a literacia para os *media* nos currículos, através de referenciais que possam enriquecer os programas e motivar as aprendizagens”; “conhecer melhor os níveis de literacia, nomeadamente informativa, mediática e digital, da população portuguesa”; “reunir condições para que se possa desenvolver, nesta área, a formação não só de professores, mas de outros atores: pais, formadores, profissionais dos *media*”; criar condições para alargar e consolidar a investigação científica nas áreas relacionadas com as temáticas do congresso”.

Educação para os *media*: Uma nova alfabetização

Num mundo marcado pela multiplicidade de suportes, de formatos, de conteúdos, de mensagens, marcado pela conexão *media*-tecnologia (o conceito de *pan-media*, de Sonia Livingstone: 2004), marcado pela pluralidade de discursos, marcado pela vertigem da atualidade, pela voragem da mudança e da descoberta de novos acontecimentos, os *media* organizam e estruturam a nossa ligação ao mundo através da “tecnologia” das sociedades multimidiáticas, o “recurso essencial” das sociedades do conhecimento (Potter, 2001: 5): a informação mediatizada (*cf.* capítulo 1. “A Idade dos *Media*”). É através dos *media* que ocorre hoje uma parte significativa do contacto e iniciação à vida social (Pinto, 1999b: 9); os *media* transformam-se progressivamente no novo suporte do conhecimento público (Pérez-Tornero, 2007a: 33); os *media* concretizam e moldam a nossa perceção do mundo (Gonnet, 2007: 6); os *media* já não formam a nossa cultura: os *media* são a nossa cultura (Thoman e Jolls, 2004: 1).

A nossa relação com o tempo e com o espaço mudou. Na sociedade do ócio – “de um ócio criativo e educativo, construído à medida do ser humano” (Pérez-Tornero, 2007a: 8) –, lutamos por ter (mais) tempo e esse tempo é “um tempo ritmado por aquilo a que chamamos acontecimentos” (Gonnet, 2007: 63). Na sociedade do ócio, o espaço é simultaneamente real e virtual, concreto e mediado. A velocidade de circulação da informação que recebemos diariamente é tão acelerada que a torna impossível de processar em tempo útil, nas 24 horas de cada dia. Segundo o estudo de Martin Hilbert, investigador da University of Southern California, e de Priscila López, investigadora da Universitat Oberta de Catalunya, “The World’s technological capacity to store, communicate and compute information”, publicado no dia 10 de fevereiro de 2011 na *Science* e divulgado pela BBC e pelo *The Telegraph* no dia seguinte, recebemos no dia a dia cinco vezes mais informação do que em 1986, o que equivale ao conteúdo de 174 jornais. O estudo adianta ainda que, em média, cada pessoa produz o equivalente a seis jornais por dia.⁵³ Somos cidadãos sempre disponíveis, sempre contactáveis, sempre *online*. Pérez-Tornero caracteriza esse “homem novo” desta forma: pessoas conectadas que se regem por impulsos e gostam de mudanças a ritmo acelerado, orientam-se para ambientes virtuais higienizados, o seu centro gravitacional é o consumo, são abúlicos e orientados para a excitação, caracteriza-os uma certa docilidade a nível político, são

⁵³ Período de análise: 1986-2007. A investigação de Hilbert e López mostra que o fosso digital entre países pobres e países ricos está a aumentar.

adaptáveis, adeptos do comunitarismo, apresentam-se fragmentários, e instáveis (Pérez-Tornero, 2007a: 201-202). E potencialmente infoadictos, acrescentámos nós.

A este novo paradigma altamente complexo, tendo por eixos a globalização, a inovação tecnológica, o progresso científico e o processo de “*modernização extrema*” [“avanço do individualismo como forma de identidade, reequilíbrio da cultura local com a cultura global, cultura do risco, da reflexividade e retroalimentação dos processos sociais e crescente artificialização do ecossistema cultural” (Pérez-Tornero, 2007a: 24-25)], deve corresponder um novo conceito, amplo e renovado, de “competência comunicativa” (Pérez-Tornero, 2007a: 67): uma nova alfabetização, uma educação para os *media*.

Educar para os *media* na escola

A educação é um direito e a EpM é uma componente central desse direito. A educação é um dos mais poderosos instrumentos de mudança (Morin), é efeito e condição de mudança, capacidade de refletir criticamente e de ir além da informação (Enguita, 2007: 57). Num mundo marcado pela presença constante dos *media* e pela mudança global nos modelos de comunicação (Cardoso, 2011a: 17), a EpM “consiste, em primeiro lugar, na tomada de consciência deste mundo mediático, da obrigação vital, individual e coletiva de aprender os seus pressupostos, como se aprende a ler e a escrever para não se ser analfabeto” (Gonnet, 2007: 137).

Len Masterman, na obra de referência *Teaching the Media*, identifica claramente as cinco razões pelas quais é tão importante educar para os *media*: “a influência dos *media* nos processos democráticos”, “a alta taxa de consumo de *media* e a saturação da sociedade pelos *media*”, “a capacidade dos *media* influenciarem perceções, crenças e atitudes”, “a importância crescente da comunicação visual e da informação” e “a importância social da informação e a importância da aprendizagem ao longo da vida”.

A EpM é uma nova “abordagem educativa” no século XXI. Educar para os *media* é educar para o uso crítico⁵⁴, autónomo e consciente dos *media*: interrogar e analisar criticamente para saber receber e produzir reflexivamente mensagens (multi)mediáticas em vários contextos. A EpM permite “entender” os *media*, num sentido dilatado (*understanding media*), desenvolvendo e potenciando a capacidade de cada um pensar por si próprio (a capacidade que Len Masterman, em *Teaching the Media*, designa por

⁵⁴ Em rigor, não devemos confundir “espírito crítico” com aquisição de conhecimentos, distinção inexistente em muitos dos programas escolares.

“critical autonomy”), rejeitando a reprodução gratuita de modelos ideológicos dominantes e de “etiquetas sociais” (tendências, estereótipos, preconceitos).

Como já salientado, a EpM ocorre em contextos formais (no sistema educativo institucionalizado, como a escola), não-formais (em contextos educativos fora do quadro do sistema formal institucionalizado) e informais (quotidianos, como a própria “imersão” na cultura mediática). Olhemos, mais em pormenor, para a EpM na escola.

De uma forma simples, digamos que a educação (formal) é a preparação do indivíduo para a vida ativa e para o exercício dos seus direitos, é a preparação da integração individual essencial à ordem social (no sentido durkheimiano). Neste particular, a centralidade da escola é por demais evidente. Mas, na verdade, essa centralidade parece estar de alguma forma a perder terreno (Pérez-Tornero, 2007a: 33-45; Gonnet, 2007: 123). Por razões simples: porque a cultura é cada vez mais mediática e cada vez menos académica; porque o conhecimento adquirido e a informação produzida são cada vez mais de natureza mediática e cada vez menos de natureza académica; porque as ferramentas para aceder e partilhar informação são cada vez mais (multi)mediáticas e cada vez menos académicas, permitindo “aprender” onde e quando os indivíduos quiserem/entenderem. Como sublinha Pérez-Tornero, “face ao protagonismo dos *media* e das novas tecnologias da comunicação, a educação precisa de passar por uma renovação e transformação profundas a três níveis fundamentais: nos seus programas, nos seus métodos e nos seus objetivos” (Pérez-Tornero, 2007a: 145). Essa transformação, que é simultaneamente, e em rigor, a integração da “nova escola” nas sociedades de modernidade avançada e em rede (Castells, 1996, 2001, 2002, 2003, 2004, 2009), passa pela integração da cultura mediática na cultura escolar. Essa integração, que é também tecnológica, engloba todos os *media*: “velhos” e “novos” *media*, independentemente da sua natureza.

Dados do Digital Future Project (2010), da responsabilidade do Center for the Digital Future, da University of Southern California, comprovam a ideia: a imprensa é referenciada como fonte de informação “importante” ou “muito importante” por 56% dos inquiridos (americanos, com mais de 12 anos), a televisão por 68% e a Internet por 78% dos inquiridos. Muito recentemente (junho de 2013), segundo dados revelados do Edelman Trust Barometer 2013, soube-se que os motores de busca *online* são apontados, pela primeira vez, como a primeira fonte de informação geral dos portugueses (32%) e a primeira fonte para validar/confirmar informação (26%). A televisão e os noticiários são a segunda fonte: 23% dos inquiridos considera-a a sua

primeira fonte de informação geral. Apenas 7% da amostra aponta a rádio ou os noticiários da rádio.

Na era dos “nativos digitais” (Prensky, 2001), a conexão *media*-tecnologia está a determinar a forma como se aprende e a desafiar os mais importantes fundamentos da educação (Thoman e Jolls, 2004); as transformações nos diferentes meios de comunicação, que se apresentam mais “interconectados” do que “convergentes” (Cardoso, 2011a: 19), estão a mudar, a redefinir, a forma de se pensar e interpretar o mundo, fazendo da mediação uma experiência integrada.

Os grandes objetivos da EpM são, por um lado, “ensinar a pensar a cultura mediática e a refletir sobre a realidade” (Pérez-Tornero, 2007a: 158) e, por outro, preparar para a autoria competente e responsável de conteúdos (Reia-Baptista, 2009: 164). Isto quer dizer que, por um lado, a EpM deve assentar na desconstrução – crítica e reflexiva – do discurso dos *media*, o que implica noções básicas dos seus códigos e da sua gramática narrativa, e, por outro, na capacitação dos sujeitos para a produção (construção) de mensagens mediáticas. De forma esquemática e simplificada, a proposta do Center For *Media Literacy* (muito inspirada na proposta da Ontario Association for *Media Literacy*, *Media Literacy Resource Guide*), quanto à desconstrução discursiva dos *media* e dos seus discursos, enquadra e organiza a EpM em torno de cinco conceitos que se traduzem em cinco perguntas-chave (quadro nº 2.1). Em rigor, esta organização simples põe em evidência um ponto essencial de análise: a construção social da realidade pelos *media*.

Quadro nº 2.1: Educação para os *media*: Conceitos e questões-chave

CONCEITOS:	QUESTÕES-CHAVE:
1) As mensagens mediáticas são construções/representações da realidade.	Quem criou esta mensagem?
2) As mensagens mediáticas são construídas usando uma linguagem específica, com regras próprias.	Que técnicas são usadas para atrair a minha atenção?
3) Diferentes audiências interpretam as mesmas mensagens mediáticas de forma distinta.	Como é que outras pessoas entenderão esta mesma mensagem, de forma diferente da minha?
4) Os <i>media</i> estão impregnados de valores e pontos de vista.	Que estilos de vida, valores e pontos de vista estão representados ou omissos nesta mensagem?
5) A maior parte das mensagens mediáticas é construída para obter lucro e/ou poder.	Porque é que esta mensagem foi enviada?

Fonte: *Literacy for the 21st Century - MediaLit Kit* (Center for *Media Literacy*, 2003)

Na mesma linha de ideias, José Manuel Pérez-Tornero defende que a EpM deve apresentar os seguintes traços:

“problematizar o conteúdo dos *media*, de forma a afastar a conceção «naturalizada» que estes apresentam de si mesmos; assinalar o conteúdo ideológico das suas mensagens, que tendem a legitimar e a reforçar «certas» atitudes como comportamentos e visões do mundo; realçar a articulação dos *media* com o edifício comercial, empresarial, financeiro e político, para fazer luz sobre a sua pretensa «independência e neutralidade»” (Pérez-Tornero, 2007a: 158)

Esta conceção implica pensar e reconhecer os *media* como parte integrante da chamada “indústria cultural” (Horkheimer e Adorno, 1947), subordinada a uma lógica de mercado. Ora, se este processo visa desenvolver a consciência crítica e a reflexividade, a capacitação para a produção competente e responsável de mensagens visa a competência comunicativa e a proactividade (*free your mind vs. express your view*, usando expressões de Tessa Jolls e Elizabeth Thoman). A EpM “alcança o seu grau máximo de realização quando o estudante tem a oportunidade de criar e desenvolver – através dos *media* – as suas próprias mensagens” (Pérez-Tornero, 2007a: 158). Ken Komoski apelida-os “*prosumers*” (numa vampirização vocabular do conceito introduzido por Alvin Toffler em *A Terceira Vaga*) e Roger Silverstone “participantes”, ou seja, recetores-produtores-recetores de informação.

A EpM potencia, por outro lado, a intervenção social, o exercício da cidadania num mundo global: é, em última análise, “uma dimensão da cidadania e um direito humano fundamental” (Buckingham, 2003). A este propósito, da intervenção, refira-se a pesquisa conduzida, em 2008, por Jack Dvorak, professor do Departamento de Jornalismo da Universidade de Indiana, para a Newspaper Association of American Foundation, *High School Journalism Matters*, que veio mostrar que os estudantes de jornalismo parecem ser mais críticos e autónomos, e declaram participar em mais atividades cívicas fora da sala de aula – nomeadamente voluntariado – do que os seus colegas de outras áreas (a investigação envolveu 31175 alunos de escolas secundárias e

universidades de 50 estados).⁵⁵ Aquilo a que Dvorak não dá resposta é se os alunos são mais críticos, autónomos e participativos porque estudam jornalismo ou se os alunos que estudam jornalismo já são, à partida, jovens mais críticos, autónomos e participativos.

Se os *media* se situam no centro das práticas democráticas (Gonnet, 2007: 27), a EpM pode assumir-se como um forte estímulo na sociedade da informação e do conhecimento, “se se for capaz de inscrever essa dimensão no coração das políticas educativas e não apenas como enfeite pedagógico marginal” (Pinto, 1999b: 8-9). Pode assumir-se como verdadeira “educação para a responsabilidade” (Gonnet, 2007: 111), para a integração num mundo global. Pode assumir-se como uma educação para a cidadania democrática, “uma extraordinária forma de iniciação às práticas democráticas, promovendo uma cultura assente no rigor da argumentação e na riqueza proporcionada pelas diferenças” (Gonnet, 2007: 7). Pode assumir-se como caminho para a cidadania esclarecida que está na base do “5.º Poder” de que falam Ramonet e Silverstone, capaz de regular o “4.º Poder”: o poder dos cidadãos a regular o poder dos *media*.

Educação para os *media*: Problemas e frustrações

De forma mais evidente ou mais subtil, ao longo deste documento foram sendo identificados os principais problemas e frustrações da EpM. Materiais de apoio à formação, formação de professores e avaliação de resultados assumem relevância neste particular.

A construção de ferramentas pedagógicas documentais, de recursos didáticos, tem vindo a ser reclamada nos últimos anos (Buckingham, 2009: 23; Burn, 2009: 64; Verniers, 2009: 160). Refiram-se, a este propósito, quatro manuais que claramente se destacam e que constituem uma boa revisão teórico-prática: *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals* (2006), de Divina Frau-Meigs (org.) para a UNESCO; *Literacy for the 21st Century – An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education* (2003/2008), de Elizabeth Thoman e Tessa Jolls para o Center of Media Literacy (já traduzido para o espanhol: *Conjunto de Herramientas para Alfabetismo en Medios*); *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*

⁵⁵ Este estudo permitiu a comparação com um outro, desenvolvido por uma equipa de investigadores da qual fez parte Jack Dvorak, em 1987: *Journalism Kids Do Better. What Research Tells us about High School Journalism* (1994).

(2011), de Wilson (org.) para a UNESCO (traduzido para português, francês, espanhol e árabe); e o *Toolkit Digital & Media Literacy Education – a Teachers’ Guide* (2013), de Maria Ranieri, produzido no âmbito do projeto VSAV, todos eles disponíveis *online*.

Duas outras publicações muito recentes e muito interessantes são *25 + Um. Agenda de Atividades de Educação para os Media* (2011), organizada pelos investigadores Sara Pereira, Luís Pereira e Vítor Tomé, e apoiada pelo Gabinete para os Meios de Comunicação Social; e a *Agenda de Atividades de Literacia Digital* (2013), também organizada por Sara Pereira e Luís Pereira (com Ademar Aguiar), e apoiada pela mesma instituição. O primeiro documento foi preparado especificamente para o congresso Literacia, *Media* e Cidadania, que decorreu em março de 2011, em Braga; o segundo para o 2º Congresso Literacia, *Media* e Cidadania, que decorreu, como sabemos, em Lisboa, em maio de 2013.

A inexistente ou deficiente formação de professores, particularmente relacionada com a (não) inclusão obrigatória da EpM nos cursos superiores (e técnico-profissionais) de preparação para a docência, é outro dos problemas há muito identificados.

Por fim, a avaliação da literacia mediática dos cidadãos – o resultado do processo educativo – é considerada o “elo mais fraco” a nível internacional. Uma ferramenta de medida aplicável em todos os estados-membros foi ensaiada no *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, de 2009, desenvolvido para a Comissão Europeia. No estudo, foram identificados quatro “indicadores” de EpM – a existência de recursos didáticos; a existência de atividades educativas; a presença (ou ausência) da EpM nos currículos nacionais; e a formação de professores em EpM – considerados determinantes, potenciadores de um “efeito profundo” no desenvolvimento da EpM, e de alguma forma interdependentes (a introdução da EpM nos currículos nacionais está intimamente relacionada com a formação de professores, por exemplo).

As conclusões apontam para a inexistência de um nível homogéneo de literacia mediática na Europa. Os países com níveis mais elevados de literacia mediática são os nórdicos, o que não surpreende: por um lado, foram dos primeiros países a introduzir a EpM nos currículos nacionais de educação; por outro, estão no topo nos *rankings* de resultados nos vários domínios de literacia em avaliação (IALS, 2000; ALL, 2006). Portugal situa-se abaixo da média da União Europeia, o que também não é surpreendente, dada a baixa escolarização (CNE, 2010b) e os baixos níveis de literacia da sua população (IALS, 2000), o investimento em educação abaixo da média europeia e a dificuldade na introdução da EpM nos currículos. Mas sobre este estudo, sobre o seu

follow-up –Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report, 2011 – e sobre a literacia mediática dos portugueses falaremos no próximo capítulo.

(3) Literacia(s) e literacia mediática⁵⁶

As sociedades multimediáticas contemporâneas são sociedades altamente complexas, marcadas pela transformação e pela mudança (a sua essência), e pela multiplicidade de “arenas institucionais” (Eisenstadt, 2007). São sociedades educativas, caracterizadas pela centralidade social sem precedentes da escolarização e da qualificação das populações ao longo da vida (Enguita, 2007). São sociedades da informação e do conhecimento: da globalização da comunicação – intimamente ligada à natureza do saber, ao seu uso intensivo e competitivo, à sua presença/penetração em todas as esferas da vida (Lane, 1966; Stehr, 1994) –, do desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e da inovação tecnológica (Castells, 2004). São sociedades reflexivas e críticas, permanentemente em autoanálise (Beck, Giddens e Lash, 2000). São sociedades da(s) literacia(s).

Literacia: o conceito

A literacia é um recurso básico na contemporaneidade. O conceito, adotado em estudos de avaliação direta nos anos 70 do século XX, tem por base as três competências-chave elementares – as competências de leitura, escrita e cálculo – imprescindíveis à utilização e interpretação eficazes de informação na vida quotidiana [é a “capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993: 2)]. Orienta, pela integração no sistema de disposições, a ação dos sujeitos (Lahire, 2003). Em 1979, Lyman define literacia como “a habilidade de compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos e aprender por si mesmo” (Lyman, 1979: 196). Em Portugal, a introdução e vulgarização do conceito na esfera pública remonta a meados dos anos 90 do século XX e a um estudo coordenado por Ana Benavente, *A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. No documento é explicitado que não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida

⁵⁶ ⁵⁶ Este capítulo é uma versão revista e atualizada do CIES *e-working-paper* nº 110/2011: cf. http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf

como “a capacidade de processamento da informação escrita na vida cotidiana” (Benavente *et al.*, 1996: 4).

O conceito é amplo e transversal. Por um lado, constitui-se como uma condição básica para a reflexividade [a literacia é “uma competência de base fundamental para a população adulta. Seja no acesso à informação e ao conhecimento, seja na possibilidade de aprender ao longo da vida, seja no exercício da análise simbólica e da reflexividade (por referência à vida profissional ou à vida pessoal), as competências de utilização da informação escrita assumem um caráter decisivo” (Ávila, 2008a: 41)]; por outro, como condição básica para a cidadania e a participação na esfera pública, a base da democracia (Habermas, 1997) [“a capacidade reivindicativa, o aumento do espírito crítico, a propensão em aderir a causas políticas e sociais é muito maior naqueles que conseguem utilizar corretamente as suas competências de literacia” (Reis, 1997: 9)].

Ao longo dos anos, a explicação dos baixos níveis de literacia das populações tem sido associada a baixos níveis de escolarização. Mas, em rigor, a investigação empírica tem vindo demonstrar que se, por um lado, a escolaridade parece ser a principal determinante em questões de literacia (Ávila, 2007: 39), por outro, a elevada escolarização não corresponde de forma linear e absoluta a um nível superior de competências de literacia. O mesmo é dizer que a posse de um diploma não reflete necessariamente o perfil de literacia do seu detentor: não se pode traçar uma correspondência absoluta entre “níveis de instrução formal” e “níveis de literacia” (Benavente *et al.*, 1996); não existe uma relação simples e absoluta entre “níveis de instrução” e “perfis de literacia” de uma população (Sebastião *et al.*, 2001: 2). O conceito traduz um conhecimento processual e esse processo é dinâmico e funcional, porque centrado no uso de competências. Na verdade, nas sociedades educativas do século XXI, todos os contextos podem ser de aprendizagem e as disposições (que orientam a ação dos sujeitos) não são necessariamente permanentes, dependendo do contexto e das práticas neles desenvolvidas (Lahire, 2003). Pensemos, então, a iliteracia como um novo tipo de “analfabetismo funcional” – uma “nova pobreza”, segundo Manuel Castells, associada à ausência de competências para lidar com a sociedade da informação (Gomes, 2003: 63) – que ainda afeta grande parte da população mundial, apesar do aumento sem precedentes da escolarização/qualificação das populações. Para se ter uma ideia do que se fala, basta analisar os dados referentes ao analfabetismo “primário”. Segundo o documento da ONU *Message on the International Literacy*

Day⁵⁷, de 8 de setembro de 2012⁵⁸, ainda existem 775 milhões de adultos e 122 milhões de jovens analfabetos no Mundo. O sexo feminino representa cerca de dois terços da população que não sabe ler e escrever. Os dados referem-se a 2012.

As competências

Falar em “competências” está na moda. O vocábulo – marcadamente polissêmico – tem vindo a ser utilizado nos mais variados discursos (particularmente nos discursos político, mediático e académico), de forma pouco concreta e discriminatória. Fala-se em competências como sinónimo de “habilidades”, de “qualificações” ou “características particulares” de indivíduos, muito especialmente em contextos de trabalho, educação ou formação. Na verdade, podemos afirmar que o conceito de competência está longe de ser transparente e de refletir um sentido único e unanimemente aceite (Rey *et al*, 2005: 13), é ainda vago e impreciso (Weinert, 2001: 45): de certa forma, é um conceito em construção (Le Boterf, 1994), que não está estabilizado (Perrenoud, 2003: 10).

O conceito remete para a agência, para a ação dos indivíduos. Realiza-se ou manifesta-se na ação dos indivíduos em contexto (Ropé e Tanguy, 1994; Le Boterf, 1994, 2005; Perrenoud, 2000, 2001, 2005), traduz a capacidade de responder a exigências complexas num determinado contexto através da mobilização de pré-requisitos psicossociais (Rychen e Salganik, 2003). Ser competente é ser capaz de ativar e utilizar conhecimentos relevantes para enfrentar determinadas situações e problemas (Perrenoud, 2004). Isto quer dizer, como salienta Patrícia Ávila, que o conceito não é redutível a um conjunto de comportamentos ou de práticas (Ávila, 2008a). Se, por um lado, a definição de competência sugere “saber realizar eficazmente uma tarefa ou uma ação com determinado fim” (Rey *et al*, 2005: 48), por outro lado, a palavra combina “o visível e o oculto, o exterior e o interior, (...) o mais singular e o mais indizível” (Rey, 2002: 26). Em suma, podemos definir competência como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, atitudes, esquemas de perceção, de avaliação e de raciocínio” (Perrenoud,

⁵⁷ O Dia Internacional da Literacia foi proclamado na Conferência Geral da UNESCO, reunida em Paris em 26 de outubro de 1966, na sequência de uma recomendação formulada no Congresso Mundial de Ministros da Educação para a Erradicação da Iliteracia, que decorreu em Teerão no dia 8 de setembro de 1965. A UNESCO tem assumido, desde a sua criação, “um papel de liderança na promoção da literacia e na afirmação da sua importância vital como um direito humano”.

⁵⁸ Mensagem de Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO.

Thurler, Macedo, Machado e Alessandrini, 2002: 19). Philippe Perrenoud entende a mobilização de competências como a “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos mas sem se limitar a eles” (Perrenoud, 1997: 7). Nesse sentido, as competências são “uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de as utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão” (Perrenoud, 2003: 13). Há um “saber agir” que pressupõe saber combinar e mobilizar recursos de vária ordem, um “querer agir” que pressupõe motivação e um “poder agir” que remete para a existência de um contexto determinado (Le Boterf, 2005: 70).

Nesta linha argumentativa, as competências “podem e devem ser entendidas como «disposições para a ação» e não meramente como um conjunto de comportamentos atomizados; são *habitus* ou «esquemas de ação», no sentido alargado definido por Pierre Bourdieu ou por Bernard Lahire” (Ávila, 2008a: 94). A sua estrutura interna, seguindo Rychen e Salganik (2003: 44), inclui dimensões como conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades práticas, atitudes, emoções, valores, ética e motivação. Também Hoskins e Crick (2008: 4) apontam “uma complexa combinação de conhecimentos, habilidades, compreensão, valores, atitudes e desejo que conduzem a uma efetiva e empenhada ação humana no mundo”. A sua relevância analítica “decorre de estas [as competências] permitirem focar de perto os desafios enfrentados pelos sujeitos, as suas práticas efetivas, bem como o modo como estas se articulam com as credenciais escolares e profissionais detidas. Em certo sentido, as competências podem ser mesmo entendidas igualmente como uma forma de diferenciação social, cujas articulações com outros eixos importa perceber” (Ávila, 2008a: 93).

Uma nota final para a noção de “competências-chave”⁵⁹, as competências críticas e importantes para todos os indivíduos e para diferentes esferas da vida (Rychen e Salganik, 2003). Trier discrimina quatro grupos de competências-chave: sociais/de cooperação; de literacia/conhecimento e aplicação prática; de aprendizagem/de aprendizagem ao longo da vida; de comunicação (Trier, 2002). António Firmino da Costa sugere uma classificação das competências-chave em metodológicas e operatórias – requerem um processo de ensino-aprendizagem –, relacionais e auto-orientadoras –

⁵⁹ Cf. Conceito europeu de competência-chave como “o conjunto articulado, transferível e multifuncional de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia: *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*, 2004). Cf. Projeto DeSeCo (OCDE: *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and conceptual Foundations*, 1997-2003).

incorporadas pelos sujeitos nos seus processos de socialização e na permanente integração na vida social coletiva (Costa, 2003). As competências solicitam conhecimento em ação (Le Boterf, 2005).

Avaliar competências de literacia...

A avaliação das competências de literacia das populações adultas⁶⁰ tem-se afirmado como domínio de investigação desde os anos 70 do século XX – a década dos primeiros estudos nos Estados Unidos da América (EUA) – pela polarização em dois grandes “modelos”, fortemente complementares: “um deles inscreve-se no âmbito da psicologia cognitiva⁶¹; o outro agrega um amplo conjunto de estudos de carácter histórico e antropológico” (Ávila, 2008a: 55). Estes dois modelos remetem-nos, por um lado, para comparações extensivas quantificadas e, por outro, para análises qualitativas localizadas (Ávila, 2008a: 89). No primeiro caso, o foco aponta para o “sujeito e suas competências”, levando à definição de “perfis de literacia”; no segundo, o foco aponta para o “sujeito em contexto”, levando a um enquadramento social. O que os distingue é, acima de tudo, a opção teórico-metodológica.

⁶⁰ Por se tratar de programas de avaliação de crianças ou de jovens (e não de toda a população), o Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS (focado na avaliação de competências de alunos do quarto ano do ensino básico) e o Programme for International Student Assessment – PISA (focado na avaliação de competências de alunos de 15 anos de idade) não serão tidos em conta neste documento.

⁶¹ Pode estabelecer-se uma relação, como fez Filipe Reis (*Literacia, Média e Cognição: Algumas Observações*, 2002), entre o modelo da psicologia cognitiva e um conjunto de estudos fora do âmbito/sede disciplinar da sociologia mas com contributos interessantes para o domínio sociológico em estudo. É o caso das pesquisas desenvolvidas por Alexandre Castro-Caldas (“The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain”, 1998, *Brain*, 121, pp. 1053-1063; “Language processing modulated by literacy: a network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects”, 2000, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12:3, pp. 364-382; “Targeting regions of interest for the study of the illiterate brain”, 2004, *International Journal of Psychology*, 39:1, pp. 5-17; “Literacy: A cultural influence on functional left-right differences in the inferior parietal cortex”, 2007, *European Journal of Neuroscience*, 26:3, pp. 791-799; “Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading”, 2010, *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25:8, pp. 689-712) que afirma que a escolarização produz efeitos duráveis na forma como a informação é processada no cérebro; ou das análises de José Morais acerca da psicologia cognitiva da leitura (como, por exemplo, *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*, 1997, Lisboa, Edições Cosmos) que revela que “o iletrismo e a não escolarização constituem uma amputação mental no plano cognitivo”. Recentemente, José Morais publicou na *Science* as conclusões do estudo “How learning to read changes the cortical networks for vision and language” (3-12-2010, vol. 330, pp. 1359-1364). Tendo por base a ressonância magnética funcional a 63 indivíduos (portugueses e brasileiros) alfabetizados na infância, alfabetizados na idade adulta e analfabetos, a pesquisa conclui que a aprendizagem da leitura modifica o cérebro. A alfabetização favorece o funcionamento do cérebro e muda as conexões cerebrais nas áreas da visão e da linguagem.

Uma muito bem sucedida articulação entre as duas abordagens foi ensaiada no Estudo Nacional de Literacia, coordenado por Ana Benavente, de que falaremos em detalhe oportunamente.

... no Mundo

Os estudos seminais neste domínio de investigação foram realizados nos EUA e tiveram por base um referencial teórico-empírico quantitativo-extensivo. O primeiro concluiu pela existência de cerca de 30 milhões de cidadãos com problemas de literacia e motivou a célebre declaração da National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk*. Publicado em 1984, o documento punha em evidência um novo fenómeno e cobria de vergonha uma das nações com maior cobertura escolar (e também das mais competitivas) do mundo. O desenvolvimento e aplicação de novos instrumentos para a avaliação das competências de literacia nos EUA acontece em 1986 (National Assessment of Educational Progress – NAEP) e em 1992 (National Adult Literacy Survey – NALS). No primeiro caso, as conclusões apontaram para mais de 5% da população com problemas básicos ao nível da leitura; no segundo caso, foram determinados “níveis de literacia” dos adultos dos EUA, uma alteração metodológica fundamental que veio a refletir-se, como inspiração/influência conceptual, em estudos posteriores, a nível internacional.

Uma referência ao Canadá: em outubro de 1989, a Statistics Canada conclui que 7% da população “não sabe ler”, 9% só “lê palavras simples” e 22% só “lê expressões simples”. O estudo teve por base uma amostra de 9455 indivíduos, com mais de 16 anos [já em 1987 o Southam News Inc., com base numa amostra de 2400 adultos, havia concluído que 24% da população canadiana podia ser considerada analfabeta (básica ou funcional)].

De âmbito mais global, o International Adult Literacy Survey (IALS), iniciado em 1994, aplicado a adultos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos, sob coordenação da Statistics Canada, com o apoio da OCDE, adotou uma metodologia muito semelhante ao NALS. Nele participaram, nas três fases (1994, 1996, 1998), 22 países (Canadá, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça, EUA, Austrália, Bélgica, Grã-Bretanha, Nova Zelândia, Irlanda do Norte, Chile, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Itália, Noruega, Eslovénia e Portugal). Definiram-se três domínios de competências – literacia em prosa, literacia documental e literacia

quantitativa – e um objetivo fundamental: a comparação de perfis de literacia entre países.

Segundo avança o relatório *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, de 2000, há diferenças muito significativas “entre” países e “dentro” dos países. No mesmo documento é também sublinhado que os défices de competências de literacia afetam grande parte da população adulta (e não apenas “segmentos marginais”, como à partida se poderia pensar). Os países que lideraram os *rankings* de resultados, tendo em consideração os três domínios em análise, são nórdicos: a Suécia – o país com menor número de pessoas no nível (1) de literacia e com maior concentração nos níveis “intermédio” e “elevado” –, a Noruega (2.º), a Dinamarca (3.º), a Holanda (4.º) e a Finlândia (5.º). No extremo oposto, o Chile (22.º), Portugal (21.º) e a Polónia (20.º).

Da primeira fase (1994), há a salientar um facto tão curioso quanto inesperado: a recusa da França na publicação e divulgação dos resultados, por considerar que os dados não eram fidedignos nem refletiam os níveis de literacia da sua população (Sebastião *et al.*, 2001: 1; Ávila, 2008a: 130). Esta recusa motiva um novo estudo, o Euroliteracy Retest, aplicado em 1998, encomendado pela Comissão Europeia e coordenado pelo Office for National Statistics, visando a validação metodológica dos instrumentos IALS. Nele participam, para além da França, a Grã-Bretanha, a Suécia e Portugal. A equipa portuguesa foi coordenada pelo sociólogo João Sebastião. Dos resultados, falaremos no próximo ponto.

Uma nota breve em jeito de destaque: o Adult Literacy and Lifeskills survey (ALL), estudo internacional comparativo coordenado pela Statistics Canada e pela US National Center for Education Statistics, foi conduzido, numa primeira fase, no último trimestre de 2003, em seis países (e uma “região”): EUA, Bermuda, Canadá, Itália, Noruega e Suíça (e o estado mexicano Nuevo León). A Austrália, a Hungria, a Holanda, a Nova Zelândia e a Coreia do Sul participaram na segunda fase, em 2006. Para além dos domínios de competências já testados no IALS, foi introduzido um novo: a resolução de problemas. No relatório referente ao ALL 2006, a Noruega alcança o mais alto nível de literacia em prosa, literacia documental e resolução de problemas; a Suíça lidera o *ranking* da numeracia (em substituição da literacia quantitativa do IALS).

Atualmente, decorrem duas fases do Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)⁶². A primeira fase (2008-2013), cujos primeiros resultados serão revelados no dia 8 de outubro de 2013⁶³, envolveu mais de 5.000 indivíduos, com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos, em cada país, num total de 23 países: Áustria, República Checa, Finlândia, Irlanda, Noruega, Federação Russa, Suécia, Bélgica, Dinamarca, França, Itália, Polónia, Eslováquia, Reino Unido, Estónia, Alemanha, Holanda, Espanha, Canadá, EUA, Japão, Coreia e Austrália. Participam na segunda fase (2012-2016) mais nove países: Chile, Grécia, Indonésia, Israel, Lituânia, Nova Zelândia, Singapura, Eslovénia e Turquia. A terceira fase tem início previsto para maio de 2014.

Este programa de investigação, lançado pela OCDE em 2007, considerado “sucessor” do IALS e do ALL, é a mais abrangente pesquisa para avaliação de competências de adultos alguma vez realizada. Embora tenha por base os estudos internacionais anteriores, “representa um importante avanço devido ao alargamento das dimensões cognitivas investigadas, à centralidade atribuída ao uso quotidiano das tecnologias da informação, à utilização, pela primeira vez, de computadores na administração de uma prova internacional e ao elevado número de países participantes”⁶⁴.

Os domínios de competências avaliados no PIAAC são quatro: literacia, componentes de leitura⁶⁵, numeracia⁶⁶ e resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos.⁶⁷ O programa irá medir “o interesse, a atitude e a capacidade de cada

⁶² A participação portuguesa no PIAAC foi suspensa pelo XIX Governo Constitucional de Portugal, no início de 2012. Recorde-se que Portugal participou no projeto desde o seu arranque, em 2008. A Comissão de Acompanhamento do PIAAC foi formalizada no Despacho n.º 6302/2010 (*Diário da República* n.º 69 de 9 de abril de 2010). A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) representou Portugal no Board of Participating Countries; o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE-IUL assegurou a implementação e gestão do programa em Portugal (coordenação científica do projeto: Patrícia Ávila); o Instituto Nacional de Estatística (INE) foi a entidade responsável pela amostragem e pelo trabalho de campo (recolha de informação no inquérito principal do PIAAC). O pré-teste decorreu, em Portugal, entre abril e junho de 2010, junto de uma amostra de cerca de 2.800 alojamentos. Em 1.374 destes alojamentos foram efetuados 1008 entrevistas completas (questionário de caracterização e prova). A nível mundial, o questionário de caracterização foi respondido, no pré-teste, por cerca de 32.800 indivíduos de 23 países, numa média de 1.400 entrevistas por país.

⁶³ Informação recolhida no sítio do PIAAC no dia 14 de junho de 2013.

⁶⁴ Informação disponível no sítio (português) do projeto, consultado no dia 16 de maio de 2011.

⁶⁵ Informação disponível no sítio (português) do projeto, consultado no dia 28 de junho: competências básicas de leitura, como o reconhecimento de palavras, vocabulário e fluência dos entrevistados.

⁶⁶ Informação disponível no sítio (português) do projeto, consultado no dia 28 de junho: capacidade de usar, aplicar, interpretar e transmitir informações e raciocínios matemáticos. Trata-se de uma competência essencial numa época em que as pessoas têm de lidar quotidianamente com um número crescente de informações quantitativas e matemáticas.

⁶⁷ Informação disponível no sítio (português) do projeto, consultado no dia 28 de junho: capacidade de usar a tecnologia para resolver problemas e executar tarefas complexas, como procurar um livro numa biblioteca digital ou navegar numa página de Internet complexa. Não se trata de uma medição da

indivíduo para usar ferramentas tecnológicas e de comunicação para encontrar, recolher e usar informação, para aprender e para comunicar com outros”.⁶⁸ Incluirá ainda um inquérito às competências usadas no trabalho (Job Requirement Approach), o que constitui uma novidade em estudos internacionais. O PIAAC incide sobre a literacia na era da informação, centrando-se “nas competências-chave necessárias para que os indivíduos participem de forma bem sucedida na economia e na sociedade do século XXI”.⁶⁹

... e em Portugal

A institucionalização da investigação sociológica sobre literacia em Portugal é tardia – constitui-se como “domínio emergente de investigação” (Machado, 2009: 20) –, como tardia é a entrada portuguesa na sociedade educativa.

O movimento lento de alfabetização da população portuguesa ao longo dos séculos contrasta fortemente com o ritmo “acelerado e compulsivo” (Almeida e Vieira, 2006: 33) de credenciação escolar das últimas décadas, num (urgente) processo de aproximação aos números (padrões e metas) da União Europeia (apesar desta rápida aceleração, a escolaridade portuguesa é ainda deficitária quando comparada com os valores dos restantes países da União Europeia – UE). “A tarefa de alfabetizar a população nacional tem constituído ao longo dos últimos séculos um processo marcado pela lentidão, recuos e resistência” (Sebastião, 2009, 132).

Só em meados do século XX, concretamente na década de 50, é que pouco mais de metade (58%) da população com idade igual ou superior a 10 anos é alfabetizada [por género: sexo masculino, 67%; sexo feminino, 51% (Candeias, 2004)]. A curva da alfabetização da população portuguesa (com pelo menos 10 anos) é traduzida num percurso ascendente: 67% em 1960; 79% em 1981; 89% em 1991; 91% em 2001 (Candeias, 2004). Cumprimos hoje “as metas da universalização da escolaridade básica de 1836 (reafirmadas em 1911 e 1964)”⁷⁰, completadas por uma parte significativa dos

"literacia informática", mas sim das competências cognitivas necessárias na sociedade da informação, em que a acessibilidade a um número ilimitado de informações evidenciou a necessidade premente de sabermos selecionar a informação certa, avaliá-la de forma crítica e usá-la para resolver problemas.

⁶⁸ Informação consultada nos documentos *Guia de introdução ao pré-teste do PIAAC* (2009), *Manual do entrevistador* (2010) e *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) – Relatório de atividades 2010* (2011).

⁶⁹ *Idem*.

⁷⁰ Recorde-se que a Carta Constitucional de 1826, inspirada nos princípios fundamentais do Liberalismo, já aponta para a gratuidade do ensino (público). A reforma do ensino primário de 1911 prolonga o

países europeus até ao início do século XX” (Sebastião, 2009: 132). Um paradoxo, já que Portugal foi um dos primeiros países do Ocidente a instituir a obrigatoriedade do ensino (1835).

A certificação escolar da população continua a incidir, de forma evidente, nos níveis mais baixos de qualificação⁷¹. Reflexo disso é o facto de, em 2010, Portugal ainda deter níveis bastante baixos de escolarização no contexto da UE: 31,9% da população entre os 25 e os 64 anos havia completado pelo menos o ensino secundário quando a média da UE é de 72,4%, uma diferença de mais de 40 pontos (CNE, 2011b: 24). No entanto, refira-se que Portugal é um dos países que têm desenvolvido esforços mais assinaláveis no sentido da recuperação. Por exemplo, em 2010, 15,4% da população entre os 25 e os 64 anos já havia concluído o ensino superior.

À escala europeia, de forma geral, os países do Sul e os periféricos (como a Irlanda) são menos escolarizados do que os do Centro e do Norte da Europa (*cf.*, por exemplo, dados do Eurostat). A alfabetização do Sul é um processo tardio. Os países mais “deslocados das lógicas qualificacionais” europeias (Martins, 2005: 157) têm procurado, através do incremento de políticas, reformas e medidas educativas mais ou menos arrojadas, corrigir o atraso, numa aproximação aos padrões da UE.

Podemos afirmar que aos baixos níveis de escolarização (como vimos, a principal determinante em questões de literacia) da população portuguesa correspondem baixos níveis de literacia? A resposta é sim.

A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica, o primeiro⁷² grande estudo nacional sobre a literacia dos portugueses⁷³, inspirado nos trabalhos americanos e canadianos, coordenado por Ana Benavente, uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian, da

sistema inicial, ao mesmo tempo que introduz alguns elementos de uma educação moral. Na década de 60 do século XX, políticas de incremento da escolaridade básica (nomeadamente, alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos) pretendem contribuir para uma mudança no tecido social.

⁷¹ O relatório *Education at a Glance 2012* sublinha que Portugal está entre os países da OCDE que mostram um progresso mais rápido/evidente na obtenção de qualificações (muito graças ao programa Novas Oportunidades, um *case study* a nível mundial).

⁷² Indiretamente, podemos considerar como estudos seminais nesta área os de Maria Filomena Mónica (“Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-1939)”, 1977, *Análise Social*, XIII (50), pp. 321-353) ou de Rui Ramos (“Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo”, 1988, *Análise Social*, XXIV (103-104), pp. 1067-1145). No campo antropológico, destacam-se os de Raul Iturra (*A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, 1990, Lisboa, Escher) e Filipe Reis (“Da antropologia da escrita à literacia: algumas reflexões sobre o estudo nacional de literacia”, 1997, *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, pp. 105-120).

⁷³ Em rigor, refira-se que Inês Sim-Sim (área de estudo: educação) e Glória Ramalho (área de estudo: psicologia) já haviam desenvolvido, em 1993, estudos de literacia junto da população escolar portuguesa.

responsabilidade do Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa (formalizada através de protocolo celebrado entre as três entidades) – articulou dois tipos de metodologia [extensiva (teste de avaliação direta de competências de leitura, escrita e cálculo aplicado, em 1994, a indivíduos entre os 15 e os 64 anos) e intensiva (monográfica, por exemplo, sobre os guineenses imigrados em Portugal, de Fernando Luís Machado; sobre a relação de um grupo de agricultores com processos de candidatura a subsídios, de Helena Caninhas Dias; ou sobre as relações de jovens com a literacia, em meio operário, de João Sebastião. Esta componente qualitativa decorreu em 1995)], de forma muito arrojada e inovadora. O estudo nacional de literacia vem revelar que o perfil dominante de literacia da população portuguesa se enquadra no nível (1) em relação a todas as competências – leitura, escrita, cálculo – e que “muitos adultos têm sérias dificuldades de processamento da informação escrita, que lhes diminuem a capacidade de participação na vida social, em planos como os do exercício da cidadania, das possibilidades profissionais e do acesso à cultura” (Benavente *et al.*, 1996: 396).

Em 1998, surge a possibilidade de participação de Portugal no IALS, no âmbito do já citado Euroliteracy Retest. Esta aplicação veio permitir a integração portuguesa no relatório final do IALS, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000, OCDE e Statistics Canada), relatório que constitui ainda hoje a principal referência em questões de literacia a nível mundial.⁷⁴

O Euroliteracy Retest tornou possível a comparação de instrumentos de pesquisa diferentes, embora com base metodológica comum (extensiva, de aplicação direta a 1200 indivíduos com idades entre os 15 e os 64 anos): a prova do Estudo Nacional de Literacia (ENL), aplicada em 1994, e a prova do IALS, aplicada em 1998. Simultaneamente, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa (avaliação de reações e atitudes dos inquiridos perante a prova). O estudo confirmou os resultados do ENL [“o perfil de literacia da população portuguesa, estabelecido pela primeira vez com o Estudo Nacional de Literacia e confirmado com o IALS, caracteriza-se, essencialmente, pelo facto de a esmagadora maioria da população evidenciar competências de literacia muito reduzidas” (Ávila, 2008a: 165)], concluiu pela impossibilidade de estabelecer uma correspondência entre níveis de instrução formal de uma população e o seu perfil de literacia (Benavente *et al.*, 1996: 396-399; Sebastião *et al.*, 2001: 3) e revelou para Portugal um perfil de competências de literacia preocupante, mas não surpreendente,

⁷⁴ Como referido, a previsão para divulgação dos resultados do PIAAC aponta para outubro de 2013.

tendo em conta o seu processo de escolarização (Benavente *et al.*, 1996: 401-404; Sebastião *et al.*, 2001: 15). Mais recentemente, e a propósito dos resultados disponibilizados no relatório final do IALS, Patrícia Ávila afirma que, em Portugal, “os défices de escolarização que afetam a grande maioria da população são reforçados e agravados por níveis de literacia desses mesmos indivíduos ainda mais baixos do que seria de prever, o que leva a que as desigualdades sociais neste campo específico sejam das mais elevadas entre os países estudados” (Ávila, 2008b: 308). Segundo os resultados do estudo (IALS, 2000), o perfil de literacia dominante da população portuguesa corresponde ao nível (1), isto é, a pessoas com competências de literacia muito escassas:

Quadro nº 3.1: Níveis de literacia em prosa, documental e quantitativa da população portuguesa (IALS, 2000) em %

Níveis de literacia	Literacia em prosa	Literacia documental	Literacia quantitativa
Nível 1:	48	49,1	41,6
Nível 2:	29	31	30,2
Nível 3:	18,5	16,6	23
Nível 4/5:	4,4	3,2	5,2

Fonte: IALS – Base de dados “Portugal”, consultada em *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento* (Ávila, 2008a).

Cerca de 80% da população portuguesa situa-se abaixo do nível (3) de literacia (o nível considerado mínimo para responder adequadamente às exigências sociais contemporâneas).

Novas literacias

Nos últimos anos, o conceito de literacia ampliou-se (atualizou-se) com a inevitável inclusão de formas de expressão e comunicação audiovisuais, eletrónicas, digitais. A vampirização deste signo linguístico (no sentido biface saussureano) – dinâmica e relativamente abrangente – envolve e reflete a mudança e a transformação que caracteriza a sociedade da informação e do conhecimento, uma sociedade em que o conhecimento parece ter ganho “uma presença particularmente decisiva (...). Em especial, o conhecimento altamente formalizado e codificado, com elevado coeficiente de elaboração e reflexividade” (Costa, Machado, Ávila, 2007: 1). Esta ampliação conceptual, ao espelhar múltiplas dimensões das competências básicas de literacia

(leitura, escrita e cálculo), traduz o dinamismo e a pluralidade que caracterizam os *rich literate environments*: “os investigadores propõem um contínuo que contempla distintos níveis e usos das competências de literacia de acordo com o contexto em que se apresentam (...). Por conseguinte, fala-se não de uma competência que a pessoa possui ou não possui, mas de competências múltiplas como, por exemplo, as competências que as novas tecnologias da informação solicitam. O conceito de ‘literacias situadas’ enfatiza a influência do contexto social, cultural e político” (UNESCO, 2008). Assim, a definição adotada pela UNESCO enfatiza “a complexa interação entre literacia e mudança social” (UNESCO, 2008).

O conceito de literacia reveste-se de novos significados (o plano do “conteúdo” de Barthes), tantos quantas as áreas científicas e os domínios de investigação que o adotam. A propósito, Pérez-Tornero e Varis (2010) identificaram três tipos de literacia(s): clássica, audiovisual e digital. Ao ganhar centralidade, o conceito exige maior concretização de sentido. Hoje, um estado da arte neste domínio reflete essa ampliação e denuncia uma panóplia de “literacias”, uma “bundle of literacies” (Firestone, 2008), que se definem pela referência a fatores de vária ordem – sociais, tecnológicos, económicos, etc. São as “multiliteracias” (Selber, 2004) ou as “novas literacias” (Kist, 2005), de que são exemplo a literacia informacional (conceito introduzido por Paul Zurkowski em 1974), a literacia digital⁷⁵ (conceito introduzido por Paul Gilster em 1997) ou a literacia mediática: tríade de importância crucial e decisiva nas sociedades multimediáticas – tendo em conta fatores como a centralidade dos *media*, o papel da informação na democracia ou o espetacular desenvolvimento das TIC –, que revela, de alguma forma, uma espécie de interdependência e interconexão.

Hoje, fala-se até numa *network literacy* (Rheingold, 2011) ou numa *twitteracy* (Greenhow e Gleason, 2012) e considera-se o *tweeting* uma prática de literacia mediática. Greenhow e Gleason concluíram, neste particular, que os estudantes que usam o Twitter mostram níveis mais elevados de envolvimento com conteúdos, professores e colegas de curso, obtendo em geral melhores resultados académicos. Também a investigadora australiana Cherie Curtis concluiu, a partir de uma amostra que envolveu 2.851 alunos, que o grupo que usava o Twitter se mostrou seletivo e elitista, tendo obtido as melhores classificações em capacidades cognitivas. A investigadora sugere que este facto pode estar relacionado com o carácter imediato e rápido da

⁷⁵ Recomendamos a leitura de um estudo muito recente e muito interessante do investigador Luís Pereira, já publicado em livro: *Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação* (2013).

produção e partilha de informação nesta rede social, requerendo níveis mais elevados de atenção e de organização da informação.

Literacia mediática: Conceito e orientações. A abordagem europeia

A importância da literacia mediática tem sido evidenciada, de forma mais ou menos explícita, desde a *Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media*, de 1982 (cf. capítulo anterior). Na última década, muito especialmente a partir de 2006, a União Europeia tem refletido sobre literacia mediática, particularmente no âmbito das políticas europeias para os *media* e da Estratégia de Lisboa (2000): fazer da União Europeia a mais competitiva, dinâmica e inclusiva economia mundial baseada no conhecimento.

O início do processo coincide com a criação, em 2006, de um grupo de peritos europeus em literacia mediática (do qual fez parte Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve), com o objetivo de definir objetivos e tendências, destacar e promover boas práticas e propor ações neste domínio.⁷⁶ Esse grupo de peritos validou, após consulta pública a especialistas dos estados-membros (organizações e empresas de *media*, instituições de ensino formal e não-formal, fornecedores e produtores de conteúdos, instituições culturais e de investigação, reguladores e associações de cidadãos e consumidores), no último trimestre de 2006, uma definição europeia de literacia mediática:

“Literacia mediática é a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos.”

Esta definição consta da *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*, de 20 de dezembro de 2007. No mesmo documento afirma-se que “a abordagem europeia da literacia mediática deve abranger todos os *media*” e consideram-se vários níveis de literacia mediática:

⁷⁶ Fonte: *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*, de 20 de dezembro de 2007

“Estar à vontade com todos os tipos de *media*, desde jornais a comunidades virtuais;

Utilizar ativamente os *media*, nomeadamente através da televisão interativa, dos motores de pesquisa da Internet ou da participação em comunidades virtuais, e explorar melhor as potencialidades dos *media* entretenimento, acesso à cultura, diálogo intercultural, aprendizagem e aplicações quotidianas;

Ter uma visão crítica dos *media* no que respeita tanto à qualidade como ao rigor do conteúdo;

Utilizar criticamente os *media*, atendendo a que a evolução das tecnologias dos *media* e a presença crescente da Internet como canal de distribuição permitem que um número crescente de europeus crie e difunda imagens, informação e conteúdos;

Compreender a economia dos *media* e a diferença entre pluralismo e propriedade dos *media*;

Estar consciente das questões dos direitos de autor, essenciais para uma “cultura de legalidade”, em especial para os mais novos, na sua dupla qualidade de consumidores e produtores de conteúdos.”

(Comissão das Comunidades Europeias, 2007)

Ainda em 2007, em *Literacia Mediática: Saberão as Pessoas, na Verdade, Aproveitar ao Máximo os Blogues, os Motores de Pesquisa ou a Televisão Interativa?*, literacia mediática é definida como “a capacidade das pessoas analisarem criticamente o que encontram nos *media* e de fazerem escolhas mais informadas, (...) elemento essencial para uma cidadania ativa e para a democracia”. O texto realça que “o cidadão comum tem cada vez mais acesso a - e coloca em linha - conteúdos que são visíveis em todo Mundo. No entanto, nem todos compreendem ainda plenamente o contexto em que esses materiais são escritos, vistos ou lidos, nem as possíveis consequências da publicação direta dos mesmos. Consequentemente, é necessário que todos os cidadãos adquiram novas qualificações como comunicadores ativos e criadores de conteúdos”. Nesse documento, Viviane Reding escreve: “A capacidade de ler e escrever – a literacia tradicional – já não é suficiente hoje em dia. As pessoas necessitam de maior preparação para se exprimirem com eficácia e interpretarem o que os outros dizem, especialmente nos blogues, através dos motores de pesquisa ou na publicidade. Todos (velhos e novos)

necessitam de acompanhar o novo mundo digital em que vivemos. Para tal, uma informação e uma educação contínuas são mais importantes do que a regulamentação.” A literacia mediática potencia o nível de consciência relativamente às mensagens mediáticas com que as pessoas contactam no seu quotidiano, é uma questão de inclusão social na sociedade da informação e do conhecimento, e um pré-requisito essencial a uma cidadania ativa e plena (Zacchetti, 2011). Nesse sentido, tem vindo gradualmente a ser afirmada como componente importante das agendas europeias e nacionais em documentos como – e para além dos supracitados – *Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital* (Conselho da União Europeia, 2008); *Relatório do Parlamento Europeu sobre Literacia Mediática no Mundo Digital* (Parlamento Europeu, 2008); *Resolução do Parlamento Europeu de 16 de dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital* (Parlamento Europeu, 2008); *Recomendação da Comissão de 20 de agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva* (Comissão das Comunidades Europeias, 2009); e *Conclusões do Conselho de 27 de novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital* (Conselho da União Europeia, 2009).

O Conselho da União Europeia, nas *Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*, reconhece “a importância da literacia mediática e o seu papel na promoção da participação ativa dos cidadãos na vida económica, cultural e democrática da sociedade” e “a importância dos utilizadores com literacia mediática para o pluralismo dos meios de comunicação e para a qualidade dos conteúdos”.

Simultaneamente, o Conselho afirma “a ausência de critérios e indicadores comuns de avaliação da literacia mediática” e “a importância de identificar e promover boas práticas para o desenvolvimento da literacia mediática”. Nesse documento, os estados-membros são convidados a “promoverem a literacia mediática no quadro das suas estratégias de aprendizagem ao longo da vida”.

No *Relatório do Parlamento Europeu sobre Literacia Mediática no Mundo Digital* (24 de novembro de 2008) inscreve-se mais uma definição de literacia mediática: “a capacidade de utilizar autonomamente os diversos *media*, de compreender e de avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos, de comunicar em diferentes contextos, de criar e difundir conteúdos mediáticos”. No mesmo relatório

considera-se a literacia mediática como “uma qualificação crucial e irrenunciável na sociedade da informação e da comunicação”.

A *Resolução do Parlamento Europeu de 16 de dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital* é clara: “a formulação de uma abordagem europeia de promoção da literacia mediática deve ser melhorada, em particular no que se refere à inclusão dos meios de comunicação social tradicionais e ao reconhecimento da importância da educação para os meios de comunicação social.” Nesse sentido, o Parlamento Europeu “exorta a Comissão (...) a elaborar indicadores de literacia mediática, visando o seu desenvolvimento a longo prazo na União Europeia” e “exorta a Comissão a desenvolver a sua política de promoção da literacia mediática em colaboração com todas as instituições da União, bem como com as administrações locais e regionais, e a reforçar a cooperação com a UNESCO e o Conselho da Europa”.

O documento *Recomendação da Comissão de 20 de agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva*, assinado por Viviane Reding, afirma a literacia mediática como “fator importante para uma cidadania ativa na sociedade da informação de hoje”, “questão de inclusão e de cidadania”, “uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”. O seu objetivo é “aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens *media* que encontram no seu dia a dia”: “a democracia depende da participação ativa dos cidadãos na vida da sua comunidade e a literacia muni-los-á das competências de que necessitam para darem sentido ao fluxo diário de informações divulgadas através das novas tecnologias das comunicações.” A recomendação sublinha o papel dos estados-membros – os destinatários desta recomendação – no processo e sugere que “promovam a investigação sistemática, através de estudos e projetos, dos diferentes aspetos e dimensões da literacia mediática no ambiente digital e acompanhem e meçam a evolução dos níveis de literacia mediática”. No mesmo texto é também recomendado, aos estados-membros, a abertura de espaço para debate acerca da inclusão da educação para os *media* no currículo obrigatório e destacado que “o papel desempenhado pelas autoridades locais é também muito importante, dada a sua proximidade aos cidadãos e o apoio dado a iniciativas do setor do ensino não-formal. A sociedade civil deverá igualmente dar um contributo ativo para a promoção da literacia mediática, segundo o modelo «da base para o topo»”.

Uma referência às *Conclusões do Conselho de 27 de novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital*. Nesse texto, o Conselho salienta:

“Sendo embora certo que a literacia mediática é um conceito dinâmico e evolutivo e que o entendimento comum desse conceito é afetado por diferenças culturais, tecnológicas, industriais e geracionais, é igualmente óbvio que, com o desenvolvimento de uma Internet global enquanto parte essencial da infraestrutura de comunicações, os cidadãos da Europa e do resto do Mundo vivem num panorama mediático cada vez mais uniformizado. Esse facto deverá tornar possível e oportuno o desenvolvimento progressivo de critérios de avaliação dos níveis de literacia mediática nos Estados-Membros, conforme previsto implicitamente no artigo 26.º da diretiva «Serviços de Comunicação Social Audiovisual», tendo embora igualmente em conta o facto de que é necessário que esses critérios e avaliações reflitam as diferentes condições previamente existentes nos estados-membros. Incentivam-se os estados-membros e a Comissão a cooperarem plenamente para o efeito.”

Recorde-se que, segundo a *Diretiva 2007/65/CE* de 11 de dezembro de 2007 (que altera a *Diretiva 89/552/CEE*), até ao dia 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 os níveis de literacia mediática em todos os estados-membros⁷⁷. Tendo em conta esta “solicitação”, a European Association for Viewers Interests (EAVI), o Oxford Internet Institute e o Danish Technological Institute, em parceria, concentraram esforços no desenvolvimento e validação de critérios e de indicadores para a medição dos níveis de literacia mediática da população europeia adulta: *Media Literacy: Testing and Redefining Criteria to Assess Media Literacy in All EU Member States* (junho 2010 – abril 2011).

A partir de 2014, segundo Matteo Zacchetti, a Comissão Europeia “procurará a melhor forma de integrar uma dimensão de literacia mediática e cinematográfica no Programa

⁷⁷ Uma referência às *Conclusões do Conselho, de 26 de novembro de 2012, sobre a Literacia*. Não sendo especificamente um documento sobre literacia mediática, nesse texto o Conselho da União Europeia “convida os estados-membros e a Comissão a, no âmbito do próximo relatório conjunto do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020), darem conta das suas ações no sentido de melhorar os níveis de literacia em qualquer idade e, quando possível, dos impactos dessas ações”. O Conselho convida ainda os estados-membros a “garantirem, quando adequado, que as questões da literacia sejam devidamente contempladas no processo Europa 2020”.

MEDIA”. O MEDIA 2007-2013 é o programa da Comissão Europeia de apoio ao setor audiovisual europeu. Os seus objetivos gerais são “preservar e valorizar a diversidade cultural e linguística europeia e o património cinematográfico e audiovisual europeu; garantir o seu acesso ao público e fomentar o diálogo intercultural; fomentar a circulação e o visionamento de obras audiovisuais europeias dentro e fora da União Europeia; reforçar a competitividade do setor audiovisual europeu no quadro de um mercado aberto e competitivo favorável ao emprego”.⁷⁸ Este programa dispõe de uma dotação financeira de 755 milhões de euros.

Destaque-se um outro programa⁷⁹ da Comissão Europeia relevante nesta área: o Safer Internet Programme. O Safer Internet Programme (Programa para Uma Internet Mais Segura, 2009-2013) destina-se a melhorar a segurança *online* das crianças, centrando-se nos conteúdos ilícitos e nos comportamentos perniciosos. Os seus objetivos passam por “aprofundar o conhecimento dos modos de utilização das novas tecnologias adotados pelas crianças; e identificar e combater os riscos a que estão expostas”.⁸⁰ A dotação financeira deste programa está estimada em 55 milhões de euros. A coordenação portuguesa do programa é da Agência para a Sociedade do Conhecimento – UMIC. A equipa portuguesa que desenvolve o EU Kids Online, um dos projetos do Safer Internet Programme, é coordenada, desde 2006, por Cristina Ponte, da Universidade Nova de Lisboa. Nas *Conclusões do Conselho sobre a Proteção das Crianças no Mundo Digital* (2011/C 372/04), o Conselho da União Europeia, reconhecendo que “o Programa para Uma Internet Mais Segura e os projetos por ele financiados, tais como o EU Kids Online ou INSAFE demonstraram a sua utilidade para a sensibilização e a investigação”, convida a Comissão a “aproveitar o financiamento e as ações em curso neste domínio executadas sobretudo através do Programa para Uma Internet Mais Segura, a fim de criar infraestruturas e serviços adequados a nível europeu para partilhar os recursos e as ferramentas destinadas a proteger os menores, que permitam que as crianças, os pais, os professores e outros educadores utilizem com segurança e responsabilidade a internet e as novas tecnologias”. Por fim, convidam-se os estados-membros e a Comissão, no âmbito das respetivas competências, a “promoverem a literacia mediática e as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida da «competência digital» tanto dentro como fora das escolas”.

⁷⁸ Informação disponível no sítio do projeto, consultado no dia 20 de maio de 2011.

⁷⁹ Cf. programas de educação para os *media*/literacia mediática no capítulo anterior.

⁸⁰ Informação disponível no sítio do projeto, consultado no dia 20 de maio de 2011.

Literacia mediática: Avaliar práticas e competências

Se parece evidente que o interesse por este domínio de investigação tem crescido exponencialmente nos últimos anos, também é uma evidência que a pesquisa empírica é ainda manifestamente insuficiente. A medição dos níveis de literacia mediática dos cidadãos – e a sua integração em “perfis de literacia mediática” – há muito que se constituiu como o “calcanhar de Aquiles” deste domínio. Na verdade, a questão reveste-se de controvérsia – a própria definição do conceito apresenta variações – e as ideias parecem ainda muito pouco claras acerca de “o que medir?”, “como medir?” e “com que instrumentos?”.

A avaliação dos níveis de literacia mediática dos cidadãos tem assentado, sobretudo, em referenciais teórico-empíricos quantitativos-extensivos e tem visado, em rigor, mais as práticas do que as competências. A aplicação de inquéritos por questionário, por exemplo – o método de investigação mais comum neste domínio –, parecendo-nos adequada à avaliação de práticas quanto ao acesso e uso, revela notórias fragilidades quanto à medição de competências, particularmente quanto à “compreensão e avaliação de modo crítico dos *media* e dos seus conteúdos, e à criação de comunicações em diversos contextos” (definição europeia de literacia mediática). Neste particular, o das competências, revelam-se muito mais úteis e adequados modelos como os do IALS ou do PIAAC, por exemplo. 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).

Sem qualquer pretensão de exaustividade, assinalemos os estudos mais relevantes.

Avaliar práticas...

Ao nível da investigação centrada nas práticas mediáticas, existem estudos muito relevantes em vários países norte-americanos e europeus, incluindo Portugal. É o caso de *A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*, estudo de 2006, desenvolvido no âmbito do projeto MEDIAPPRO do programa Safer Internet Action Plan, da Comissão Europeia. O estudo foi coordenado pelo CLEMI e envolveu, entre janeiro de 2005 e junho de 2006, diversas universidades, institutos e instituições da sociedade civil de nove países europeus: Bélgica, Dinamarca, Estónia, França,

Grécia, Itália, Polónia, Reino Unido e Portugal (a equipa nacional foi coordenada por Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve). A coordenação das equipas de trabalho foi atribuída a Thierry de Smedt e Catherine Geeroms. O objetivo passou pela identificação (e exploração) do processo de apropriação dos novos *media* por cerca de 9000 jovens entre os 12 e os 18 anos de idade (7400 europeus).

Um estudo semelhante foi desenvolvido, durante o mesmo período, no Quebec, Canadá, e aplicado a cerca de 1350 jovens na mesma faixa etária, o que veio permitir a integração e comparação de resultados entre países da Europa e da América do Norte. Foram articulados dois tipos de metodologia de investigação: numa primeira fase, a informação foi recolhida através de um inquérito por questionário aplicado ao total da amostra; numa segunda fase, e tendo por base os resultados da primeira, foram selecionados 240 jovens (24 em cada país) para entrevista, tendo em conta diferentes níveis de utilização de Internet, idade e género. As conclusões apontam para o recurso generalizado à Internet nos dez países: nove em cada dez jovens declaram utilizar a Internet (o valor mais alto regista-se na Estónia, 98%, e o mais baixo em Itália, 78%). Procurar informação é a atividade mais comum em todos os países. A produção de conteúdos é a forma de comunicação menos usada pelos jovens: apenas 18% dizem ter um *site* pessoal ou um blogue. A utilização de Internet parece ter reduzido o consumo de televisão e as práticas de leitura de livros. Quanto a telemóveis, 95% dos inquiridos afirmam possuir pelo menos um equipamento.

Ainda no âmbito do programa Safer Internet Action Plan, da Comissão Europeia, o EU Kids Online – entidade nacional parceira: Universidade Nova de Lisboa –, projeto coordenado por Sonia Livingstone e Leslie Haddon, da London School of Economics and Political Science. O EU Kids Online II ouviu, em 2010, um total de 25000 crianças e jovens entre os 9 e os 16 anos, e 25000 adultos (um dos pais dessas crianças e jovens) em cada um dos 25 países europeus sobre riscos e segurança *online*. O relatório revela, por exemplo, que o uso da Internet está totalmente integrado na vida quotidiana das crianças e que as crianças estão a usar a Internet cada vez mais cedo. As redes sociais são muito populares: 59% das crianças entre os 9 e os 16 anos têm perfil numa rede social. Quanto a competências digitais, o estudo conclui que mais uso poderá “facilitar” a literacia digital e a segurança, e que os riscos aumentam com a idade. Mais uso traz mais oportunidades e mais benefícios.⁸¹

⁸¹ Informação disponível no sítio do projeto, consultado no dia 22 de maio de 2011.

Muito focados em usos e consumos mediáticos, os estudos elaborados pelo britânico Office of Communications (Ofcom) encontram-se condensados em três áreas de trabalho: crianças (grupos etários 8-11 e 12-15 anos: *cf. UK Children's Media Literacy*, de julho de 2011; *Ofcom Children and Parents Media Literacy Audit 2011*, de fevereiro de 2012; ou *Children and Parents: Media Use and Attitudes*, de fevereiro de 2013), adultos (*cf. UK Adults Media Literacy*, de abril de 2011; ou *Adults Media Use and Attitudes*, de abril de 2013) e países (*cf. Adults Media Literacy in the Nations*, de maio de 2010; ou *Children Media Literacy in the Nations*, de julho de 2011).

Em Portugal, e partilhando as mesmas linhas de investigação do Ofcom, o destaque vai para o Observatório da Comunicação (Obercom). São da sua responsabilidade os mais importantes estudos sobre consumos mediáticos, particularmente ao nível digital. *A Utilização da Internet em Portugal* (2010) – estudo realizado no quadro do World Internet Project (WIP) –, *Nativos Digitais Portugueses: Idade, Experiência e Esferas de Utilização das TIC* (2010), *A Sociedade em Rede 2012. A Internet em Portugal 2012* (2012), *A Sociedade em Rede 2012. A Apropriação dos Telemóveis em Portugal* (2012) são alguns dos mais recentes trabalhos disponibilizados pelo Obercom no seu sítio de Internet.

O Instituto Nacional de Estatística (INE) tem desenvolvido trabalho muito relevante na produção e divulgação de informação estatística oficial acerca da sociedade da informação e do conhecimento. Estudos como *Sociedade da Informação em Portugal* (publicações: 2007, 2008, 2009), *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias* ou *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Empresas* – realizados anualmente, seguindo recomendações metodológicas do Eurostat – constituem-se como bons exemplos do trabalho de grande qualidade do INE.

Mais uma referência em português: o *Estudo de Receção dos Meios de Comunicação Social*, coordenado pelo sociólogo do ISCTE-IUL José Rebelo (com os investigadores Cristina Ponte, Isabel Férrin, Maria João Malho, Rui Brites e Vidal de Oliveira, de diversas universidades). Este estudo, uma iniciativa da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), incide sobre usos e consumos de *media* em Portugal. Foi apresentado em 2008.

Na Austrália, programas e atividades de literacia mediática digital são promovidas pela Australian Communication and Media Authority (ACMA). A ACMA é um dos membros fundadores do International Media Literacy Research Forum (IMLRF), um

sítio de partilha de conhecimento a nível global. Esta interessante plataforma para investigadores e profissionais de todo o mundo agrega contribuições institucionais e individuais provenientes – para além da Austrália – do Canadá, Irlanda, Nova Zelândia, Reino Unido, Estados Unidos da América e Grécia.

... e competências

Ao nível da investigação centrada em competências de literacia mediática, a primeira referência vai necessariamente para o *Media Analysis: Performance in Media in Western Australian Government Schools 1991*, comumente considerado o primeiro estudo do Mundo a ousar a avaliação de competências neste domínio. O trabalho de Robyn Quin e Barrie McMahon, investigadores australianos – publicado pelo Ministério da Educação da Austrália, em 1991, e reeditado no *Canadian Journal of Educational Communication*, em 1993 –, visou a compreensão e análise de conteúdos mediáticos (um *clip* de uma *sitcom* televisiva e um anúncio publicitário impresso) junto de uma amostra de 1500 estudantes australianos do ensino secundário. Os investigadores concluíram que menos de 10% dos alunos se enquadram num “nível elevado” de literacia mediática. A maior parte destes alunos possui competências básicas de análise [as competências de “baixo valor” (*little value*)], não estando alcançado um nível no qual as competências possam ser usadas com eficácia.

Em 1995, Quin e McMahon conceberam e aplicaram dois testes a um painel de professores (*cf.* “Evaluating standards in *media* education”). O primeiro teste tinha por base anúncios publicitários impressos; o segundo, um pequeno filme televisivo de 12 minutos. Ambos os testes incidiam, por exemplo, sobre a linguagem, a narrativa e a audiência.

Alguns anos mais tarde, em 2003, Renee Hobbs e Richard Frost desenvolvem, pela adaptação do “modelo” de Quin e McMahon, um instrumento de medida para avaliação de competências de estudantes, tais como a capacidade de identificar o propósito ou finalidade de um texto, a audiência, o ponto de vista, as construções técnicas usadas nas mensagens mediáticas e a capacidade de identificar informação omissa em notícias em formato texto, áudio e audiovisual: o “Measuring the acquisition of *media* literacy skills”.

Edward Arke escreve *Media Literacy and Critical Thinking: Is There a Connection?*, em 2005, a sua dissertação de doutoramento. Arke adota o teste de medição de

competências desenvolvido por Hobbs e Frost, em 2003, e aplica-o a uma turma (34 alunos) na Duquesne University. Uma semana mais tarde, administra o California Critical Thinking Skills Test (CCTST) – um conjunto de escalas para análise e interpretação, avaliação e explanação, inferência, raciocínio dedutivo e raciocínio indutivo – aos alunos da mesma turma e estabelece comparações: conclui pela correlação muito significativa⁸² entre mais competências de literacia mediática e mais competências ao nível do espírito crítico. Recorde-se que já em 1999 Mira Feuerstein havia comprovado os efeitos da educação para os *media* na aquisição de competências de literacia mediática. Em “Media literacy in support of critical thinking”, Feuerstein testa esta relação junto de 273 crianças entre os 10 e os 12 anos, em seis escolas primárias israelitas. Conclui que os alunos desenvolvem as suas competências através de um programa de educação para os *media*, mostrando ganhos significativos em análise de mensagens mediáticas e sentido crítico: “à medida que os alunos evoluem na sua experiência de literacia mediática demonstram grandes capacidades de análise mediática e de espírito crítico” (Feuerstein, 1999: 51).

Beyond Cynicism. How Media Literacy Can Make Students More Engaged Citizens (2008), de Paul Mihailidis, diretor da Salzburg Academy on *Media* and Global Change, é também uma dissertação de doutoramento. Neste trabalho, Mihailidis avalia práticas e competências de literacia mediática junto de uma amostra de 239 estudantes da University of Maryland. Por um lado, a investigação centra-se na avaliação de *outcomes* após a realização de um curso de educação para os *media* (Maryland’s *Media* Literacy Course); por outro, na revelação da opinião dos estudantes (um grupo de 27 alunos, divididos em três grupos de discussão) acerca do papel dos *media* na sociedade civil e do valor da própria educação para os *media*. Mihailidis conclui que os alunos que frequentaram o curso desenvolveram competências ao nível da compreensão, análise e avaliação de mensagens mediáticas presentes na imprensa, rádio e televisão (os três meios de comunicação social estudados). Os *focus groups* revelaram jovens cínicos e negativos acerca do papel dos *media* na sociedade. O autor afirma que a educação para os *media* deve focar-se na conexão entre as competências de espírito crítico e o entendimento do papel dos *media* na sociedade civil.

Edward Arke e Brian Primack publicam, em 2009, “Quantifying *media* literacy: Development, reliability and validity of a new measure”. Os objetivos centrais deste

⁸² Mas não necessariamente de causalidade.

estudo passaram, em primeiro lugar, pelo desenvolvimento de um instrumento de medida (piloto) de avaliação de competências de literacia mediática e, em segundo, pela validação (teste) das suas propriedades psicométricas. Os autores criaram um modelo conceptual com cinco domínios (reconhecimento, propósito, ponto de vista, técnica, avaliação), que encontram correspondência nas competências de literacia mediática identificadas por Patricia Aufderheide (acesso, análise, avaliação, por exemplo) e na taxonomia de Benjamin Bloom (no domínio cognitivo, Bloom identifica seis objetivos de aprendizagem: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação). Arke e Primack concebem sete medidas a aplicar nos cinco domínios. Os itens objeto de avaliação são: factos; propósito ou finalidade da mensagem; fontes de informação e pontos de vista omissos; formas de atrair e manter a atenção; atitudes e sentimentos após leitura, audição ou visionamento, e, por fim, determinação do que sugere a informação. Para a avaliação do espírito crítico/sentido crítico, optam pela aplicação do California Critical Thinking Skills Test. Arke e Primack concluem pela boa consistência interna do seu modelo de análise e, como esperado, pela correlação entre a escala de literacia mediática e a medida de espírito crítico. A amostra foi constituída por 34 estudantes de Comunicação de um colégio católico e liberal da Pensilvânia.

Uma nota para um estudo curioso: “Association of various components of *media* literacy and adolescent smoking”, de Brian Primack e Renee Hobbs (2006/2009). Os investigadores pretendiam determinar quais os aspetos de literacia mediática fortemente associados ao consumo de tabaco, a partir de mensagens mediáticas pró-tabagismo. Para o efeito, constroem e validam um novo instrumento de medida, concebido com base em métodos psicométricos, e procedem à sua aplicação junto de uma amostra de 1211 estudantes do ensino secundário, 19% dos quais fumadores. No final, concluem pela existência de uma relação entre competências de literacia mediática e tabagismo: os alunos com níveis de literacia mediática mais elevados são os menos suscetíveis ao tabagismo. O aumento de competências de literacia mediática parece ter um impacte significativo nas taxas de tabagismo na adolescência.

Ashley, Maksl e Craft (2013) partiram dos *frameworks* de Primack e Hobbs (2006/2009) e de Arke e Primack (2009) para desenvolverem um instrumento de avaliação/medição da literacia mediática dos indivíduos, particularmente relacionado com a produção e o consumo de notícias (uma *news media literacy scale*). Para tal, conceberam 117 itens, indicadores de literacia mediática, 15 dos quais foram excluídos

após *input*. Os restantes 102 itens foram incluídos num questionário *online*⁸³ e administrados a uma amostra de conveniência constituída por 207 estudantes. O desenvolvimento e a validação da *news media literacy scale* foi revelada muito recentemente, no início de 2013, em “Developing a news *media* literacy scale”, publicado no *Journalism & Mass Communication Educator* (Sage).

Em Portugal, Sílvia G. João e Isabel Menezes, investigadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, ensaiaram a construção e validação de indicadores de literacia mediática num projeto que operacionalizou três itens, que remetiam para dimensões de literacia mediática. A primeira dimensão em análise dizia respeito ao conhecimento sobre os mecanismos de funcionamento dos *media*. Foi criada uma escala de “conhecimento dos *media*” com “dez afirmações relativas à autonomia e dependência dos *media* e à sua função de socialização e divulgação de assuntos de interesse público”. Era pedido aos alunos que declarassem a sua concordância com as afirmações (escala de Likert de 7 pontos). Uma segunda dimensão remetia para capacidades exploratórias e reflexivas, de avaliação crítica e de integração de conteúdos. Para tal, recorreu-se a uma notícia fictícia, contendo uma série de elementos discriminatórios para uma minoria étnica cigana (perguntava-se qual a mensagem principal e que elementos discriminatórios), e a uma “tira” de banda desenhada (perguntava-se qual a mensagem expressa e a concordância/discordância com a mesma). O estudo pretendia a “validação de medidas de literacia mediática e a sua exploração junto de estudantes universitários”. O teste foi administrado, em contexto de sala de aula, a uma amostra de 241 indivíduos da Universidade do Porto, alunos de quatro cursos: Psicologia, Direito, Engenharia e Jornalismo. Os resultados indicam não existirem diferenças significativas entre os cursos na escala de “conhecimento dos *media*”. Quanto à notícia fictícia, “é interessante o facto de os alunos de Direito serem os que mais negam a existência de discriminação”. Por fim, a banda desenhada: os resultados revelam que “os estudantes de Engenharia têm a maioria das respostas num nível descritivo, enquanto as respostas dos restantes três cursos situam-se predominantemente num nível interpretativo” (João e Menezes, 2008).

Mais uma referência à investigação de uma portuguesa, Sandra Silva. Em *Teorias da Conspiração: Sedução e Resistência a partir da Literacia Mediática*, tese de mestrado defendida, em 2010, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, orientada por

⁸³ Uma metodologia que não nos parece adequada aos objetivos.

José Azevedo, a investigadora propôs-se avaliar os efeitos das teorias da conspiração (no caso, a que relaciona a autoria dos atentados do 11 de setembro de 2001 com os EUA, como pretexto para começar uma guerra no Médio Oriente) a partir de dois indicadores de literacia mediática: as fontes de informação citadas (sem fontes; fontes duvidosas; fontes credíveis) e o posicionamento do jornalista (neutro ou alinhado). Jogando com estas variáveis, criou seis textos diferentes que foram administrados a uma amostra de 94 estudantes universitários de três cursos (Ciências da Comunicação, Ciências da Informação e Línguas Aplicadas) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Sandra Silva revela que não se verifica que os inquiridos sejam mais sensíveis a fontes credíveis e a posicionamentos neutros, revela que ambos os indicadores foram subvalorizados pelos inquiridos. Curiosamente, os alunos de Ciências da Comunicação “em nada mostraram ter níveis de literacia mais elevados”: são “mais sensíveis ao posicionamento neutro do jornalista” mas, quanto a fontes de informação, “não se mostraram mais sensíveis a textos com fontes credíveis e deixaram-se seduzir em maior grau por artigos de fontes duvidosas”. A investigadora do Porto conclui que “as pessoas não estão familiarizadas com o conceito de literacia mediática”.

A fechar este ponto, uma referência breve a seis projetos particularmente interessantes:

- Moving Image, *Media*, Print Literacy and Narrative, projeto-piloto do Center for Research on Literacy and the *Media*, *joint venture* entre o British Film Institute (BFI) e o King’s College de Londres (School of Education). O objetivo deste projeto passa pela adaptação, por um grupo de alunos do ensino básico, de um texto a imagens em movimento e pela posterior avaliação do impacto desta tradução nas competências de literacia dos alunos;
- Children, New *Media* and Citizenship (2008-2009), projeto do Center for *Media* Research da Universidade de Ulster, incide sobre o programa infantil da BBC Newsround, tendo sido levado a cabo por académicos das universidades de Cardiff, Ulster e Bournemouth junto de crianças;
- Children’s Playground Games and Songs in the New *Media* Age (2009-2011), do Center for the Study of Children, Youth and *Media*, do Institute of Education – University of London, coordenado por Andrew Burn. Um estudo etnográfico em duas escolas primárias (Londres e Sheffield) integra o projeto;

- Cultivating the Net-Generation of Youth as Global Citizens and *Media* Literate Leaders in the Digital Age⁸⁴ (anualmente, desde 2010), projeto que liga seis escolas, três em África (África do Sul, Uganda e Zâmbia) e três nos EUA (Califórnia, Connecticut e Illinois). A investigação, promovida pela Net-Generation of Youth em sintonia com o currículo da UNESCO, visa o desenvolvimento e avaliação de competências de literacia mediática e de literacia digital dos alunos. Semanalmente, os estudantes participam em grupos de discussão *online*, refletem sobre o acesso à informação e sobre a melhor forma de a avaliar criticamente, comparam notícias e experiências, sob supervisão de professores;
- Salzburg Academy on *Media* and Global Change (anualmente, desde 2007), dirigida por Paul Mihailidis. Todos os anos no verão, um pequeno grupo de estudantes e professores de dez países encontra-se, durante três semanas, para uma *on-site learning*, explorando novos métodos de participação cívica a partir do uso dos *media*. Esta “escola de verão” termina com a apresentação de trabalhos curriculares, desenvolvidos pelos alunos para módulos específicos. Aprende-se a usar a tecnologia para contar histórias e para partilhar informação, aprende-se a pensar criticamente os *media* e as suas mensagens;
- Powerful Voices for Kids, do Temple University Media Education Lab, tem por objetivo “fortalecer a capacidade das crianças e jovens pensarem por si próprios, comunicar de maneira efetiva, usando linguagem e ferramentas tecnológicas, e utilizar as suas «poderosas» vozes para melhorar a qualidade de vida das suas famílias, das suas escolas, das suas comunidades e do Mundo”. Alunos, entre os 5 e os 14 anos, aprendem a analisar os *media* e a criar mensagens mediáticas: não só adquirem competências para aceder e avaliar fontes de informação, como começam a entender como uma notícia pode afetar a sua vida e qual o impacto social de uma notícia mal construída, aprendem a pensar de maneira abstrata sobre questões como “autoria”, “público” ou “finalidade” e experimentam ser autores de diversos tipos de conteúdos, trabalhando individualmente e em grupo.

⁸⁴ Mais informações sobre estes últimos três projetos podem ser consultadas em “Media literacy and its use as a method to encourage civic engagement” de Sherri Culver e Thomas Jacobson (2012).

O *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* e o seu *follow-up*

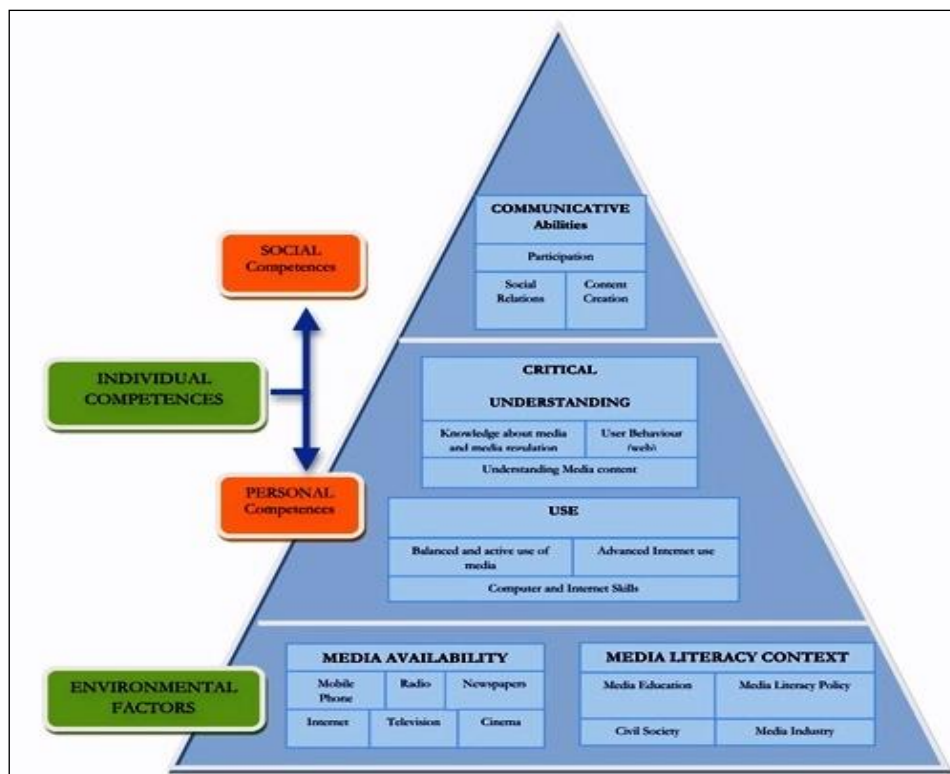
O *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (outubro de 2009) conduzido para a Comissão Europeia pelo consórcio EAVI [European Association for Viewers Interests – EAVI (coordenação), CLEMI, Universidade Autónoma de Barcelona, Universidade Católica de Lovaina e Universidade de Tampere], é o mais complexo ensaio de um modelo de medição de literacia mediática construído na Europa a 27. Por um lado, tenta-se fornecer uma análise compreensiva da literacia mediática nos estados-membros; por outro, uma ferramenta empírica para medição dos níveis de literacia mediática na União Europeia.

O processo de construção do modelo teve por base um mapa conceptual que integra dois campos fundamentais, duas dimensões de análise: as competências individuais e os fatores externos/de contexto (*environmental factors*). As propriedades da literacia mediática são organizadas em elementos independentes com diferentes graus de complexidade e interconexão, traduzindo-se num mapa de referenciação de atividades.

As competências enquadram-se em duas dimensões: a individual e a social. São componentes da dimensão individual o acesso e uso (plano técnico) e o entendimento/sentido crítico (plano crítico-cognitivo). A dimensão social diz respeito à criação de conteúdos, relações sociais e participação cívica (plano comunicativo e participativo). Os fatores externos/de contexto prendem-se, por um lado, com contextos de literacia mediática (educação para os *media*; políticas para os *media*; indústria dos *media*; sociedade civil) e, por outro, com a oferta/disponibilidade de *media* (*availability*).

No primeiro caso – acesso e uso –, foram tomados em consideração indicadores (pela análise de dados estatísticos) como o uso de Internet, a circulação de jornais, a leitura de livros ou a utilização de telemóvel, mas também a leitura de notícias na Internet, a realização de compras *online* ou o recurso a *Internet banking*. No segundo caso – o do plano crítico-cognitivo – os indicadores foram de facto identificados, mas a medição de competências não chegou a vias de facto (o que demonstra, mais uma vez, a alta complexidade deste tipo de instrumentos, mas também a controvérsia e a falta de consenso entre investigadores). Os indicadores presentes na dimensão social vão da criação de conteúdos à participação em atividades cívicas.

Figura nº 3.1: Literacia mediática: Modelo de análise EAVI



Fonte: *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels (2009)*

Quanto aos fatores externos/de contexto, foram tidos em conta, por um lado, dados estatísticos relativos a imprensa, rádio, televisão, cinema, Internet e telecomunicações móveis nos 27 estados-membros, e, por outro, indicadores caracterizadores de cada uma das áreas já identificadas, como a formação de professores e as atividades de literacia mediática, as políticas públicas para o setor da comunicação social e telecomunicações ou a identificação das organizações mais ativas, do universo mediático ou da sociedade civil, na promoção da literacia mediática.

O *framework* do *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels* foi validado por especialistas dos 27 estados-membros, em sucessivos ciclos de consulta. Esta validação resultou da criação de um consenso quanto à identificação e seleção de indicadores.

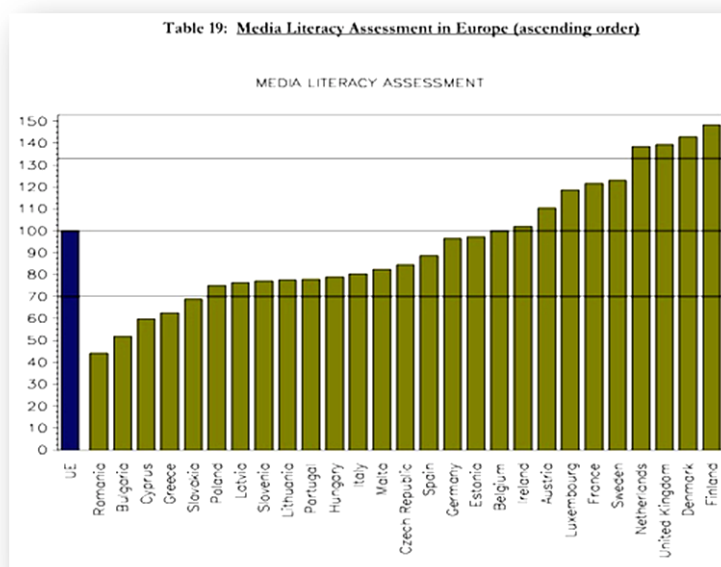
A informação foi apurada, por um lado, em bases de dados estatísticas produzidas, a nível nacional, por cada um dos estados-membros e, complementarmente, através de um questionário (com 26 questões), enviado a mais de 100 profissionais e investigadores europeus (em Portugal, a entidade respondente foi a Universidade do Minho). Um terço dos inquiridos forneceu ao consórcio informação de qualidade passível de ser integrada no projeto. Após a análise e a comparação das respostas dos especialistas nacionais, a informação qualitativa foi processada e traduzida em dados quantitativos, o que

permitiu o enquadramento dos estados-membros em níveis de literacia mediática (básico, médio, avançado).

Como já salientado no final do capítulo 2. “Educação para os *media* nas sociedades multimidiáticas”, as conclusões sugerem que não existem níveis homogêneos de literacia mediática na Europa. Os países nórdicos, com níveis sociais e educacionais elevados e populações relativamente pequenas, enquadram-se no nível avançado de literacia mediática (um resultado semelhante ao encontrado nos estudos internacionais de avaliação de competências de literacia – IALS, 2000; ALL, 2006). Em rigor, saliente-se que a Finlândia⁸⁵ (o país com o nível de literacia mediática mais alto da Europa: valoração 146), a Dinamarca, a Holanda⁸⁶ e o Reino Unido⁸⁷ lideram a tabela; no extremo oposto, Chipre, Bulgária e Roménia (o país com o nível de literacia mediática mais baixo da Europa: valoração 44).

Portugal situa-se abaixo da média da União Europeia (100), com valoração 75, enquadrando-se no nível “médio” de literacia mediática.

Figura nº 3.2: Níveis de literacia mediática na Europa (EAVI, 2009)



Fonte: Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels (2009)

⁸⁵ Para uma visão muito abrangente da história da educação para os *media* e a literacia mediática na Finlândia, consultar o documento do Ministério da Educação e Cultura (publicação: segundo semestre de 2013), *Good Media Literacy: National Policy Guidelines 2013-2016*.

⁸⁶ A Holanda aposta em programas de educação para os *media* e a literacia mediática desde 2008.

⁸⁷ O Reino Unido implementa programas de educação para os *media* e a literacia mediática desde 2004.

Os países com melhor *performance* são, sem surpresa, os mais desenvolvidos em termos de democracia, de infraestruturas e de estado social e económico. O estudo demonstra ainda uma clara relação entre níveis de literacia mediática e implementação institucional de políticas públicas neste domínio. A correlação “competências individuais”-“fatores externos/de contexto” foi também demonstrada: um contexto externo/de contexto mais favorável possibilita e potencia o desenvolvimento de competências de literacia mediática; cidadãos com mais competências de literacia mediática estimulam e forçam o incremento de mais políticas públicas e de mais ações: recursos, programas, iniciativas geram mais recursos, programas e iniciativas.

Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe, “natural follow-up” do *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, foi publicado em 2011. Este *update* do documento de outubro de 2009 recomenda métodos para a medição dos níveis de literacia mediática a nível nacional. Foi realizada uma revisão da literatura, a nível de políticas públicas e de investigação académica, e refinada a lista de indicadores e de metodologias. O relatório inicial (de 2009) identificava 59 indicadores; o atual relatório enquadra esses indicadores em níveis conceptuais e empíricos. Os indicadores foram revistos a partir de uma consulta a especialistas europeus e as questões desenvolvidas a partir de fontes como o Eurobarómetro, o Eurostat, o European Social Survey, o PISA e alguns relatórios do Ofcom, OCDE e UNESCO.

Foi realizado um pré-teste *online* em sete estados-membros (Dinamarca, França, Hungria, Itália, Lituânia, Polónia e Reino Unido), no início de 2011. A amostra foi constituída por cerca de 1.000 indivíduos por estado-membro, num total de 7.051 participantes. O inquérito incidia em três dimensões: uso, avaliação crítica e comunicação. A medição da primeira dimensão teve por base questões relacionadas com o uso efetivo/ativo dos *media* (como: ler livros, ler jornais, jogar um *video-game*, ir ao cinema, usar a internet, usar a internet para fazer telefonemas, enviar emails ou criar uma página *web*). A avaliação da segunda dimensão operacionalizou-se com indicadores relacionados com confiança, perceção da informação presente em diferentes suportes mediáticos, perceção da influência das mensagens mediáticas, autopoicionamento em níveis de literacia mediática e conhecimento da regulação dos *media* (como: Numa escala de 1 a 5, que credibilidade atribui ao jornal como fonte de informação? Quando visita novos *sites*, tem por hábito fazer o cruzamento e a validação da informação aí disponibilizada noutros *sites*? Alguma vez fez alguma coisa para se proteger de conteúdos e emails indesejados?). A medição da terceira dimensão baseou-

se em questões relacionadas com a criação de conteúdos pelos inquiridos (como: Já escreveu literatura? Já editou material audio ou vídeo? Já fez upload de conteúdos criados por si? Já participou em redes sociais? Já colaborou com outros em projetos?).

Por fim, do enquadramento em níveis de literacia resultou o seguinte:

Quadro nº 3.2: Níveis de literacia por dimensão: Uso, Avaliação crítica e Comunicação (%)

Dimensões / Níveis de literacia	Uso	Avaliação Crítica	Comunicação
Básico	16	28	64
Médio	50	41	20
Avançado	35	31	16

Fonte: *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe (2011)*

Nas conclusões e recomendações, assume-se que um questionário *online* e com cerca de 20 minutos de tempo de resposta é um instrumento limitado, por muito bem estruturado que esteja. Assume-se também que, com este instrumento, só se consegue avaliar/medir uma parte restrita da literacia mediática, não se chegando à *performance* dos indivíduos (ou seja, à avaliação das suas reais competências de literacia mediática).

Literacia mediática: Espírito crítico e participação

Literacia mediática é a capacidade de aceder, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diversos contextos (Aufderheide e Firestone, 1993; Thoman, 2003; Livingstone, 2003; Thoman e Jolls, 2003; Martinsson, 2009)⁸⁸, o que requer competências técnicas, críticas, sociais e criativas (Helsper e Eynon, 2013). Esta frase simples condensa em si os vários eixos ou ângulos de abordagem que integram o conceito: o consumo, a exploração, a avaliação e a produção de conteúdos mediáticos em vários formatos – texto, som, imagem estática e em movimento – e a sua comunicação (disseminação) através de vários meios – imprensa, rádio, televisão, *web*, etc. Hoje, os cidadãos devem ser educados “em todas as formas de expressão mediadas contemporâneas, muito para além dos *media* impressos” (Kubey, 2004): hoje, vivemos numa “*convergence culture*” (Jenkins, 2006), numa cultura *panmedia* (Livingstone, 2004a).

⁸⁸ Em rigor, não existe um consenso internacional em torno da definição de literacia mediática. A nossa opção prende-se com consolidação teórica e abrangência conceptual.

Potter sustenta que a definição de literacia mediática se apoia em três ideias: a literacia mediática é um *continuum* (desenvolve-se em patamares); a literacia mediática é multidimensional (inclui todos os tipos de informação, a saber: cognitiva ou factual, emocional, estética e moral – a que diz respeito a valores); o objetivo da literacia mediática é a obtenção de mais controlo sobre as interpretações do mundo (mensagens mediáticas como construções sociais da realidade) que nos chegam através dos *media* (Potter, 2001: 7-12).

Segundo o mesmo autor, a obtenção de competências avançadas de literacia mediática requer um esforço consciente e uma perspetiva crítica, requer um processamento ativo de mensagens com base em competências como a análise, a avaliação ou a síntese (Potter, 2001: 38-53). Em *Theory of Media Literacy: a Cognitive Approach*, Potter defende que, nos primeiros anos de vida, o ser humano desenvolve competências para aceder e processar mensagens mediáticas. Uma vez adquiridas, essas competências são usadas ao longo da vida, de forma relativamente automática, inconsciente. Essas competências asseguram um nível mínimo de literacia mediática aos indivíduos: o reconhecimento de referentes, símbolos informativos; o reconhecimento de padrões e modelos; e a associação de significados. Mas para se alcançar um nível elevado de literacia mediática, as competências devem progredir, devem desenvolver-se ao longo da vida. Falamos de competências como a análise da mensagem mediática a partir dos seus elementos básicos de significação; a avaliação ou atribuição de valor, segundo determinado critério; a combinação/agrupamento de elementos semelhantes (ou não), segundo determinado padrão; a indução ou a dedução; a síntese ou composição de elementos numa nova estrutura; e a abstração (Potter, 2004: 123-135).

A organização de competências de literacia mediática em “níveis” é retomada, em 2010, por José Manuel Pérez-Tornero e Tapio Varis. Os autores, dos mais reputados e reconhecidos especialistas mundiais da área, avançam com uma classificação quadripartida: acesso e uso; espírito crítico/análise crítica; avaliação; criação, comunicação e participação (Pérez-Tornero e Varis: 2010: 74). Segundo Pérez-Tornero e Varis, essas competências traduzem um “crescendo”: na base, o acesso e uso; no topo, as competências comunicativas (2010: 75-76).

O “espírito crítico”/”análise crítica” (em inglês: *critical thinking*) tem vindo a ser abundantemente referenciado na literatura científica deste domínio de investigação como a mais importante das competências de literacia mediática na relação indivíduos-

media (Masterman, 1985; Feuerstein, 1999; Silverblatt, 2001; Fedorov, 2003; Jenkins *et al.*, 2007, Pérez-Tornero e Varis, 2010).

Masterman afirmou-o ainda nos anos 80 do século XX: alunos formados para o uso crítico da razão tendem a aumentar a sua capacidade de utilização inteligente dos *media*, mas também tendem a fortalecer valores e crenças sobre a democracia. Esta codependência *media*-democracia – de que falaremos mais adiante – revela-se particularmente evidente nas sociedades contemporâneas. Masterman recorre a *Mythologies* (primeira edição: 1957) para afirmar que já Roland Barthes havia chamado a atenção para o facto de as mensagens dos *media* serem codificadas, serem sistemas de signos que devem ser lidos com um espírito crítico.

A mesma opinião parecem ter os especialistas (26, de 10 países) consultados pelo russo Alexander Fedorov. Em “*Media education and media literacy: expert’s opinion*” (2003), Fedorov revela que a maioria dos inquiridos (84,2%) crê que a competência mais importante de literacia mediática é o *critical thinking*. Também Henry Jenkins sublinha a importância dos cidadãos desenvolverem novas competências críticas: as sociedades democráticas necessitam de cidadãos esclarecidos e críticos acerca do papel dos *media*, capazes de avaliar e determinar a importância da informação (Jenkins, 2006; Jenkins *et al.*, 2007).

O espírito crítico é, então, o “elemento básico” que permite desenvolver juízos independentes acerca dos *media* e dos seus conteúdos (Silverblatt, 2001: 2). O espírito crítico visto como um “recurso” individual – como um meio para entender a informação, para a analisar e avaliar, para criar novos conceitos, novas ideias, argumentos, hipóteses e raciocínios válidos e úteis – que possibilita e potencia o desenvolvimento de “padrões de conhecimento”, mas também de “padrões de ação”, é a proposta de Pérez-Tornero e de Tapio Varis (2010: 79). A literacia mediática como “alternativa à censura” é a proposta de Marjorie Heins e Christina Cho. Para estas autoras, o direito a explorar novas ideias numa sociedade livre é, por um lado, básico e, por outro, determinante: sem ele, as crianças não poderão tornar-se verdadeiros cidadãos.

A problematização e discussão da relação entre literacia mediática e cidadania/participação têm vindo a ganhar centralidade na contemporaneidade, principalmente por via da evidente e muito relevante (e não raras vezes ambígua) codependência entre *media* e democracia (muito sustentada no reconhecimento do pluralismo de ideias e na livre expressão da opinião, na recusa da censura

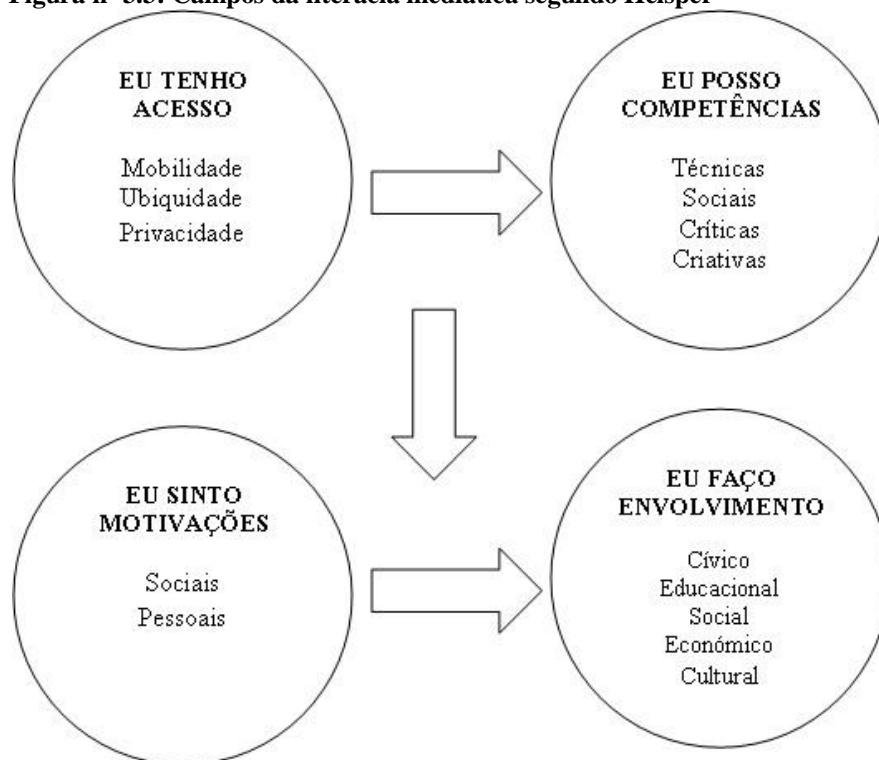
institucionalizada). Os *media* situam-se no centro das práticas democráticas (Gonnet, 2007: 27). Esta relação íntima encontra-se de alguma forma refletida nos valores do denominado *Media Literacy Movement*⁸⁹: defesa da autonomia individual (com base no espírito crítico e no direito à informação, por exemplo), diálogo aberto e participativo (incluindo a partilha de conhecimento, nomeadamente científico), democracia ativa e comunicativa, compreensão e respeito pela diversidade cultural e o diálogo entre culturas (Pérez-Tornero e Varis, 2010: 44-46). Na mesma linha de argumentação, Johanna Martinsson destaca – para além do espírito crítico – a capacidade de resolução de problemas, a autonomia individual e as competências sociais e comunicativas como cruciais para a construção de uma cidadania informada e ativa (Martinsson, 2009: 3). Henry Jenkins fala de uma “cultura participativa”, uma “cultura com poucas barreiras à expressão artística e ao envolvimento cívico, muito apoiada na criação e partilha de conteúdos” (Jenkins, 2007: 3). “Os debates sobre literacia [mediática] são, na verdade, debates acerca da forma e objetivos da participação pública na sociedade” (Livingstone, 2004b: 20).

O argumento de que a literacia mediática não é, nem nunca foi, meramente um atributo ou uma competência a ser adquirida é central no pensamento de Hartley (2002). Para ele, a literacia está “imersa” no mundo social e pode ser usada como meio de controlo ou como meio de emancipação social. O mesmo argumento é ensaiado por David Buckingham e por Sonia Livingstone. Buckingham defende que a literacia mediática deve (também) ser enquadrada nas estruturas social e institucional. Segundo o autor, esta abordagem abre o conceito a uma panóplia de novas literacias que possibilitam novas formas de ação social a novos cidadãos (2003). A ideia é partilhada por Sonia Livingstone. A investigadora defende que a definição de literacia mediática como conjunto de competências não é suficiente: os campos social e institucional devem ser tomados em consideração (2004a).

Recentemente (2012), Helen Helsper enquadrou os campos fundamentais da literacia mediática no seguinte modelo:

⁸⁹ Para um conhecimento mais detalhado acerca do *Media Literacy Movement*, cf. José Manuel Pérez Tornero/Tapio Varis e Patricia Aufderheide, por exemplo.

Figura nº 3.3: Campos da literacia mediática segundo Helsper



Para a investigadora do Ofcom, a idade, o género, a escolaridade e o capital social constituem “recursos inclusivos” de literacia mediática (Helsper e Eynon, 2013).

Uma última referência: Henry Jenkins. Para Jenkins, a literacia mediática deve ser considerada uma competência social, desenvolvida principalmente através de colaboração e *networking*. As competências tradicionais de literacia mediática – técnicas e de análise crítica, por exemplo – são “essenciais mas insuficientes. As novas competências de literacia mediática devem ser vistas como competências sociais, como formas de interação comunitária, e não somente como competências individuais usadas para a autoexpressão” (Jenkins, 2007: 20). A literacia mediática deve ajudar as pessoas a tornarem-se cidadãos sofisticados (Lewis e Jhally, 1988).

Falemos então de cidadania e do que é ser cidadão na Idade dos Media.

(4) Ser cidadão na Idade dos *Media*

Em capítulos anteriores, a educação para os *media* foi apresentada como uma dimensão da cidadania e um direito humano fundamental (Buckingham, 2003), como uma verdadeira educação para a responsabilidade (Gonnet, 2007). Segundo vários autores, como Martinsson, a educação para os *media* e as competências de literacia mediática são cruciais para a construção de uma cidadania informada e ativa (Martinsson, 2009) e a relação entre literacia mediática e cidadania tem vindo a ganhar centralidade na contemporaneidade. Mas o que traduz o conceito de cidadania? E o que é ser-se um “bom cidadão”?

O conceito de cidadania

A palavra “cidadania” ressurgiu vigorosamente nos discursos político, académico e mediático nas últimas três décadas. O conceito tornou-se uma espécie de “rótulo” que se tem “multiplicado por variados e contraditórios significados” (Pais, 2005: 53). Como o desenvolvimento etimológico do conceito demonstra, não existe uma mas várias e distintas formas de cidadania (Turner, 1990).

À partida, afirmemos que a cidadania não se traduz somente num sentimento de pertença a uma comunidade e num rol mais ou menos enumerável de direitos e deveres (plano da normatividade): há que a afirmar como um conjunto de práticas e de competências individuais, do cidadão, isto é, como participação (plano da agência). O conceito de cidadania emerge, neste sentido, da conjugação de três componentes: pertença a uma comunidade política democrática; um conjunto de direitos e deveres associados a essa pertença; a participação nos processos políticos, económicos e sociais dessa comunidade (segundo Bellamy, 2008). Falemos em direitos de cidadania.

T. H. Marshall iniciou, em 1949, com as conferências em Cambridge sobre “Cidadania e Classe Social” (publicadas em 1950), uma reflexão sobre os direitos de cidadania e o conceito de direitos sociais, paralelamente aos direitos civis e aos direitos políticos. Definiu cidadania como o “estatuto (*status*) conferido aos membros plenos de uma determinada comunidade. Todos os que possuem esse estatuto são iguais relativamente a direitos e deveres”, mas “não existe um princípio universal que determine o que esses direitos e deveres devem ser” (Marshall, 1950/2009: 149-150). O conceito expressa a “pretensão de ser aceite como tendo direito a uma quota-parte da herança social, o que,

por sua vez, significa a pretensão de ser aceite como membro de pleno direito da sociedade, isto é, como cidadão” (Marshall, 1950 *apud* Espada, 1997: 21).

É já clássica (e incontornável) a sua tríade Direitos Cívicos – Direitos Políticos – Direitos Sociais, que faz corresponder a formas de cidadania (Civil, Política e Social) e a estádios conceptual e historicamente distintos, que evoluem num *continuum*.

O aparecimento dos direitos cívicos remonta ao século XVIII e estes são os “direitos necessários à liberdade individual — liberdade da pessoa, liberdade de expressão, de pensamento e religião, o direito de propriedade e de celebrar contratos válidos, e o direito à justiça [...] As instituições mais diretamente associadas aos direitos cívicos são os tribunais de justiça” (Marshall, 1950/2009: 148).

O aparecimento dos direitos políticos remonta ao século XIX e por direitos políticos Marshall entende “o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um órgão investido de autoridade política ou como eleitor dos membros de tal órgão. As instituições correspondentes são o parlamento e as instituições de poder local” (Marshall, 1950/2009: 149). A ideia subjacente a este argumento é, pois, a de que os indivíduos são membros de uma comunidade e, como tal, têm capacidades para participar no exercício do poder político (Mozzicafreddo, 1997: 179), de participar na vida política do Estado de que são membros (Morgado, 2010: 43). Em rigor, os direitos políticos são os únicos que dependem da ação dos indivíduos, estão dependentes do seu exercício na comunidade: “ao contrário dos atributos da cidadania cívica e social, os atributos da cidadania política nunca são automáticos, mas sim algo que tem de ser exercido individualmente de forma ativa” (Cabral, 2000: 86-87). Nesta perspetiva, estamos então a falar de um direito “ativo” – direitos ativos são direitos de agir ou não agir consoante o desejarmos ou não – em contraponto ao direito “passivo” – o direito a que os outros não nos façam determinadas coisas (Feinberg, 1973 *apud* Espada, 1997: 26). Os direitos ativos fazem parte do “direito à liberdade”; os direitos passivos fazem parte do “direito à segurança” (Espada, 1997: 26).

Por fim, o aparecimento dos direitos sociais de cidadania remonta ao século XX e englobam “toda uma gama de direitos, desde o direito a um certo bem-estar e segurança económicos até ao direito de participar plenamente na herança social e de viver a vida de um ser civilizado de acordo com os níveis dessa sociedade. As instituições mais conectadas são o sistema educativo e os serviços sociais” (Marshall, 1950/2009: 149). O conjunto de direitos sociais de cidadania relaciona-se, de forma evidente, com o modelo

do Estado-Providência⁹⁰ (*welfare state*) – cuja discussão tem estado na ordem do dia, dado o período de recessão económica. Estes direitos são aplicados através das instituições que, no seu conjunto, constituem o Estado-Providência.

Os direitos sociais de cidadania são direitos de segunda geração. Estes direitos – cujo conceito é recusado pelos neoliberais e cujo reconhecimento é defendido pelos socialistas – “implicam pretensões relativamente a determinados bens sociais, económicos e culturais, tais como educação, segurança social, habitação, cuidados de saúde e, de modo geral, um nível de vida considerado decente. Enquanto pretensões a determinados bens, são fundamentalmente denominados «direitos positivos», por oposição aos «direitos negativos» que são os direitos civis e políticos tradicionais – considerados geralmente, embora talvez nem sempre com precisão, como direitos que exigem apenas uma tolerância negativa por parte dos outros, e não uma ação positiva” (Espada, 1997: 18). Segundo João Carlos Espada, os direitos sociais de cidadania “devem ser vistos como algo que dá origem a um chão comum abaixo do qual ninguém deve recear cair, mas acima do qual podem surgir e florescer desigualdades sociais” (Espada, 1997: 19). Nesta perspetiva, podem ser considerados “parte integrante dos direitos dos indivíduos, em sintonia com os direitos civis e políticos tradicionais” (Espada, 1997: 19).

Os direitos sociais de cidadania são direitos que se aplicam a indivíduos que são cidadãos de Estados, que por sua vez já aceitaram e aplicaram direitos civis e políticos, e não devem ser confundidos com os “direitos sociais”, introduzidos como parte dos direitos do homem e que se tornaram conhecidos após a adoção da “Declaração Universal dos Direitos do Homem” pela Organização das Nações Unidas, em 1948 – e que, em rigor, são direitos morais (segundo Espada, 1997: 26-27).

Percorrendo o argumentário de Marshall, afirma-se que a cidadania requer um sentido de pertença comunitária baseada na lealdade – a lealdade de homens livres dotados de direitos e protegidos por uma lei comum (Marshall, 1950/2009: 151). Por outro lado, “este tipo de igualdade humana fundamental associada ao conceito de participação plena numa comunidade – que eu designaria por cidadania – não é incompatível com as desigualdades que distinguem os vários níveis económicos da sociedade. Por outras

⁹⁰ O modelo do Estado-Providência generaliza-se, por todo o Ocidente, no último quartel do século XIX, início do século XX, e desenvolve-se a partir da experiência e da estrutura burocrática-jurídica de Estados-nação já existentes (Silva, 2013: 17).

palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais poderá ser admissível desde que se reconheça a igualdade de cidadania” (Marshall, 1950 *apud* Espada, 1997: 22).

O argumentário de Marshall despertou a atenção e a reflexão crítica de teóricos como Giddens (1982), Turner (1986, 1990, 1997), Mann (1987), Barbalet (1989) ou, mais recentemente, Mouzelis (2008). A sua “tese” foi interpretada ora como uma fundação intelectual para defender o Estado-Providência contra as ameaças da Direita Britânica (Turner, 1986), uma análise anglo-centrista (Mann, 1987; Turner, 1990), ora em relação à sua perspectiva “evolucionista” da emergência histórica da cidadania (Giddens, 1982; Mann, 1987) ou à pouca atenção prestada ao estado e às condições políticas para a emergência e manutenção da cidadania (Turner, 1986; Barbalet, 1989)⁹¹. Tanto para Turner (1997) como para Mouzelis (2008), com o processo de globalização – entendendo-se a globalização também como estágio evolutivo do *continuum* marshalliano –, os direitos identificados por Marshall constituem-se como direitos humanos: nesta perspectiva, os direitos de cidadania são os direitos humanos, iguais para todos os seres humanos, elementos de integração dos cidadãos.

O “direito a ter direitos” e... deveres

A cidadania confere o “direito a ter direitos” (Arendt, 2006; Bellamy, 2008) a todos os indivíduos – homens e mulheres iguais em dignidade e que devem ser tratados, jurídica e politicamente, de igual maneira (Schnapper, 1998: 93). Mas, em rigor, o exercício da cidadania assenta no reconhecimento quer de direitos, quer de obrigações (deveres) implícitos na relação entre o indivíduo e a sociedade (como um todo): a “condição para que o indivíduo possa efetivamente exercer o direito de cidadania implica não só que ele tenha conhecimento acerca do conjunto de direitos civis, políticos, sociais e económicos que lhe são adstritos, mas também dos deveres que daí decorrem para com a sociedade” (Morgado, 2010: 44).

Este exercício não se reduz a uma relação com o Estado ou com o poder político: estende-se a toda a sociedade civil [entendendo-se sociedade civil como a “esfera de interação social localizada, composta pela esfera íntima, pela esfera das associações voluntárias, pelos movimentos sociais e pelas formas de comunicação pública” (Correia, 2005: 126)]. Os direitos de cidadania funcionam como mediadores entre a ação dos

⁹¹ Seguindo de perto Barry Hindess, “Citizenship in the modern West” (Turner, B. S., 1993, *Citizenship and Social Theory*, Londres, Sage, pp. 19-35

indivíduos e as estruturas sociais: o desenvolvimento do conjunto de elementos de cidadania “estabelece mecanismos institucionais que organizam as relações, por um lado, entre os indivíduos e os grupos sociais e, por outro, entre estes e as instituições sociais e políticas” (Mozzicafreddo, 1997: 182).

A cidadania, “como participação igualitária numa comunidade nacional, é o meio para alcançar a integração social e política, quer pela aceitação geral de valores comuns quer pela negação das desigualdades desarmonizadoras” (Barbalet, 1989: 127). No mesmo sentido, Schnapper afirma-a como “a fonte do vínculo social” (Schnapper, 1998: 92).

Para além dos direitos individuais de que goza o cidadão, ao conceito de cidadania estão também ligados deveres perante a sociedade e a observância de um conjunto de valores e princípios reguladores da vida social, como a liberdade, a solidariedade ou a tolerância. Ao pensar em direitos de cidadania, reconhece-se que “o indivíduo precede a sociedade e é-lhe superior”; ao pensar em deveres, reconhece-se o “indivíduo como um parte do coletivo” (Morgado, 2010: 44).

Em suma, a cidadania relaciona-se com o conteúdo dos direitos e das obrigações sociais; com a forma e o tipo desses direitos e obrigações; com as forças sociais que produzem práticas; com os vários acordos sociais através dos quais tais benefícios são distribuídos aos diferentes setores da sociedade (Turner, 1993: 3).

A cidadania como agência e participação

A cidadania implica legitimidade normativa mas também agência e participação: é uma forma de agência social e diz respeito a “atividades e condições de ligação e participação” na sociedade (Barreiros, 2012: 16). A cidadania implica “modos de convivência, sentido de responsabilidade pelo bem-estar de todos, solidariedade, participação na vida pública e ação com implicação política” (Saull, 2002: 246-247 *apud* Barreiros, 2012: 16).

Afirmemo-la como “um conjunto de práticas sociais institucionalmente embutidas” (Somers, 1993: 589), “um conjunto de práticas (jurídicas, políticas, económicas e culturais) que define uma pessoa como um membro competente da sociedade e que, conseqüentemente, molda o fluxo de recursos para pessoas e grupos sociais” (Turner, 1993: 2), um terreno indeterminado de práticas (Slawner, 1995) sociais. Paralelamente, de forma complementar, afirmemo-la como uma capacitação para o exercício da liberdade [Bourdieu faz corresponder aos direitos dos indivíduos uma expressão de

liberdade: a liberdade-participação] e uma competência para a ação – “ação” entendida, no sentido weberiano, como comportamento investido de sentido relacionalmente orientado, ou, no sentido parsoniano, como fluxo de atos culturalmente orientados e socialmente situacionais que existem através de orientações. A cidadania é uma competência para a participação, isto é, para a prática de um envolvimento na comunidade.

Para Alain Touraine, a interiorização de um sentimento de cidadania que persuade os cidadãos a participar na construção da vida coletiva é uma das três dimensões da democracia – a par do respeito pelos direitos fundamentais e da ligação Estado - sociedade civil através de um processo de representatividade com ligação à estrutura social (Touraine, 1994: 43-47). A participação dos cidadãos acontece em diferentes dimensões e em diversas vertentes [como a cívica ou a política, por exemplo (Theiss-Morse e Hibbing, 2005); ou, para além destas, a social (Barreto, 2002)⁹²] e surge como “recurso indispensável à construção identitária, ao estabelecimento de laços e afinidades que reforçam a ligação social e a motivação para intervir, a procura de soluções comuns para problemas comuns, habilitando os cidadãos a agir como sujeitos políticos através da partilha, da crítica, do debate e deliberação coletiva, do escrutínio e da reivindicação junto dos poderes e dos seus responsáveis” (Barreiros, 2012: 17).

Segundo Turner, existem duas variáveis a ter em conta na determinação do tipo de cidadania: a primeira, diz respeito à natureza ativa ou passiva da cidadania – dependendo se a cidadania se está a desenvolver desde a base, em termos de mais instituições de participação local, ou desde o topo, via Estado –; a segunda dimensão expressa a relação entre as arenas pública e privada dentro da sociedade civil (Turner, 1990: 189). Uma visão conservadora da cidadania (como passiva e privada) contrasta fortemente com uma ideia revolucionária de cidadania ativa e pública (Turner, 1990: 189).

A cidadania ativa tem vindo a ser associada ao capital (social, económico e cultural) não só dos indivíduos mas das sociedades [segundo Norris, as sociedades podem ser ricas em capital social e os indivíduos podem não o ser (Norris, 2002: 139) ou, segundo Fukuyama, existe uma relação entre o capital social de uma sociedade e o seu desenvolvimento económico (Fukuyama, 1995)]; e, por outro lado, tem vindo a ser

⁹² António Barreto (2002) afirma que, quanto à sua natureza, a participação pode ser política (âmbito das formas institucionais e organismos públicos), cívica (envolvimento cívico em assuntos de carácter não político) e/ou social (envolvimento cívico em atividades conjuntas, específicas e de carácter comum).

afirmada como um “agregador” de formas convencionais e não convencionais de participação cívica e política (Kaase, 1984). A cidadania ativa pode ser considerada uma forma de ação sobre a estrutura, “uma atuação sobre as condições sociais de vida”, “sobre as condições em que se formam as orientações sociais” (Casanova, 2004: 205). A ação (ou melhor, o “grau” de ação social), traduzida em envolvimento e participação na comunidade, é um sinal de integração dos cidadãos (Mouzelis, 2008) mas também o motor da mudança social. Falar de mudança social é falar da possibilidade da ação prevalecer sobre a estrutura, da capacidade transformadora da ação sobre a estrutura. Segundo Raymond Boudon, a mudança social resulta da agregação de um conjunto de ações individuais (Boudon, 1990b: 51), os efeitos de agregação resultam da sobreposição de comportamentos individuais. Todos os processos são resultado de atos: o processo social é fruto de atos individuais, os fenômenos sociais são explicados como resultantes da agregação de comportamentos individuais. Também para James Coleman, os fenômenos macro são explicados em resultado da ação dos indivíduos. Estes indivíduos – ou “atores”, segundo Coleman – detêm recursos e agem motivados por objetivos. Os recursos são, para Coleman, “direitos de agir”.

Não esqueçamos, no entanto, que a estrutura material (o sistema social) é – e recorremos ao teorema da dualidade da estrutura de Giddens (2000b) –, “simultaneamente, condição e resultado da ação, fator que constrange e possibilita a intervenção do ator” (Pires, 2000: ix), ou seja, nas palavras de Giddens, “as propriedades estruturais dos sistemas sociais são simultaneamente o meio e o resultado das práticas que constituem esses mesmos sistemas” (Giddens, 2000b: 43). Assim, ação e estrutura existem recursivamente: a ação é possibilitada pela estrutura e, simultaneamente, é limitada por ela. A ação é, para Giddens, uma “corrente de intervenções causais, concretas ou projetadas, de entes corpóreos no decorrer do processo de acontecimentos que ocorrem no mundo” (Giddens, 2000b:14). Os agentes são intencionais e cognoscentes, capazes de fornecer as razões para as suas ações, mobilizando “reservas de conhecimento que se encontram à sua disposição no decorrer da ação (monitorização reflexiva da ação)” (Sebastião, 2009: 100). Giddens reconhece-lhes inteligibilidade sobre os contextos de ação e competência para a alteração desses contextos.

Do ponto de vista dos direitos políticos, a cidadania política ativa corresponde a uma forma convencional de participação e traduz um conjunto de práticas de participação política – individuais e coletivas –, como o voto. A cidadania política passiva não

envolve necessariamente participação e sim reflexividade (Giddens, 1989), mas é a reflexividade que, segundo Giddens, possibilita a mudança social. Afirma o mesmo autor: “os agentes ou atores humanos têm, como aspecto inerente ao que fazem, a capacidade para entender o que fazem enquanto o fazem” (Giddens, 1989: xxv). Esta capacidade reflexiva está continuamente envolvida no fluxo da conduta quotidiana, nos contextos da atividade social. O agente reproduz as condições que tornam possíveis as suas atividades. Essas atividades são recursivas, constantemente recriadas pelos agentes através dos meios pelos quais se expressam. Assim, a “continuidade das práticas pressupõe reflexividade, mas esta só é possível devido à continuidade de práticas que as tornam nitidamente ‘as mesmas’ através do espaço-tempo” (Giddens, 1989: 3). De qualquer forma, há que admitir, tal como Patrícia Ávila (2008a: 30-31), a existência de desigualdades de circunstâncias no que concerne à apropriação do conhecimento que possibilita a reflexividade (o que, segundo a investigadora, constitui uma limitação na abordagem de Giddens). As condições que possibilitam aos indivíduos o exercício da reflexividade, como a capacidade de aquisição de conhecimentos ou a capacidade de processamento da informação, existem de forma desigual (Ávila, 2008: 30-31). Há, nesse sentido, “vencedores da reflexividade” e “perdedores da reflexividade” e essa perda, essa exclusão na vida quotidiana, converte-se numa exclusão de cidadania (Lash, 2000: 123-130).

A esfera pública

O conceito de “esfera pública” consolidou-se como referencial teórico para a compreensão do conceito de cidadania (e enquanto conceito essencial para a compreensão da modernidade).

A Mudança Estrutural da Esfera Pública (1962) marca o início do percurso teórico de Jürgen Habermas e a conceptualização do mais estruturante e influente dos conceitos deste filósofo e sociólogo alemão: o conceito de “esfera pública”. Para Habermas, “a esfera pública burguesa pode ser concebida, antes de mais, como a esfera em que pessoas privadas se juntam enquanto um público” (1962: 27). Esta é uma conceção classista e localizada no domínio privado: “Incluída no domínio privado encontrava-se a autêntica esfera pública, dado que era uma esfera pública constituída por pessoas privadas” (1962: 30) que se reuniam para discutir questões publicamente relevantes – em rigor, é na esfera pública que se desenvolve a consciência política.

Esta concepção de esfera pública foi criticada por teóricos e acadêmicos, sob diversos prismas. De forma geral, o conceito de Habermas foi visto como redutor, classista e masculinista. A maioria dos críticos afirma a existência de uma multiplicidade de esferas públicas que coexistem em simultâneo [a título de exemplo, Cohen e Arato introduzem a ideia de *new publics*, traduzindo a ideia da emergência de novos públicos em novas esferas públicas (Cohen e Arato, 1992)]. Outros, como Nancy Fraser, argumentam que Habermas não reconhece a pluralidade de esferas sociais “não burguesas”. Fraser afirma que os grupos socialmente marginalizados são excluídos da esfera pública teorizada por Habermas e formam as suas próprias esferas públicas (Fraser, 1992) e sugere a categoria teórica *subaltern counterpublics*. A propósito da “exclusão” das mulheres e dos homens plebeus da esfera pública habermasiana, Fraser sugere que “concepções masculinistas do género foram incorporadas na própria concepção de esfera pública republicana” (Fraser, 1992: 114).

Habermas reformulou (atualizou), alguns anos mais tarde, a sua categoria “esfera pública” no contexto da contemporaneidade. É ele próprio que afirma que a sua teoria “mudou, embora menos nos seus traços fundamentais do que no seu grau de complexidade” (Habermas, 1986). O conceito deixa de se reportar a uma instituição histórica (a esfera pública burguesa, europeia, dos séculos XVIII e XIX) para se tornar mais amplo e abstrato, menos redutor. Segundo Habermas, a esfera pública é o espaço social de acesso livre onde se forma a opinião pública, o espaço social onde ocorre o debate público, onde acontece a mediação sociedade-Estado, público-privado. Nas suas palavras, “a esfera pública é, antes de mais, um domínio da nossa vida social onde algo como a opinião pública se pode formar” (Habermas, 1997: 105), “em princípio aberto a todos os cidadãos” e à possibilidade de cada um deles exprimir a sua opinião, isto é, “exprimir e dar publicidade às suas perspetivas” (Habermas, 1997: 105). Neste sentido, opinião pública e esfera pública são faces de uma mesma moeda: como sugere Rieffel (2003), a existência da opinião pública depende do vigor da esfera pública.

A “independência de uma esfera pública que opera como um sistema intermediário entre o Estado e a sociedade” é, para Habermas, um dos três elementos do “desenho institucional” das democracias modernas – a par da “autonomia privada dos cidadãos, sendo que cada um deles segue a sua própria vida”; e da “cidadania democrática, ou seja, a inclusão de cidadãos livres e iguais na comunidade política” (Habermas, 2008: 10). Segundo Habermas, estes elementos formam o que denominou “a base normativa das democracias liberais”. O “desenho institucional das democracias modernas” deve

garantir: a igual proteção dos membros individuais da sociedade civil; a participação política da maior quantidade possível de cidadãos interessados através de direitos iguais de comunicação e de participação; uma contribuição apropriada de uma esfera pública política para a formação de opiniões públicas cuidadosamente consideradas por meio de uma separação entre o Estado e a sociedade (Habermas, 2008: 10). É na esfera pública que se formam e se reproduzem os valores da democracia. Uma sociedade civil inclusiva precisa conferir poder aos cidadãos, de modo a que eles possam participar nos discursos públicos e possam respondê-los (Habermas, 2008: 18).

A esfera pública moderna é um “espaço de pluralidade e tensão, lugar de cruzamento entre interesses, valores e normas de origem e natureza heterogénea” (Negreiros, 2004: 34). As democracias modernas não podem, como afirma Silveirinha, prescindir de uma arena de participação, “onde as ideias, as alternativas, as opiniões e as outras formas de discurso traduzam a atividade dos movimentos sociais e da sociedade civil como uma ação coletiva, trazendo à discussão questões que tenham sido até esse momento excluídas ou, pelo menos, marginalizadas” (Silveirinha, 2010: 33). Numa outra perspectiva, hoje faz todo o sentido falar, como Rogério Santos, da passagem do “espaço público clássico” para a “ágora virtual” – a dilatação do “espaço simbólico” de Wolton (1997). O espaço público virtual “não se fixa a um local ou espaço, mas atravessa comunidades e culturas” (Santos, 1998: 146). Este espaço é “também a arena do conhecimento e da literacia – ao promover as novas competências de literacia eletrónica no espaço público, os cidadãos usam melhor os novos *media* e melhores razões têm para discutir e decidir” (Santos, 1998: 157), para refletirem e analisarem criticamente, para se envolverem e participarem civicamente.

Capital social: Uma condição para a cidadania

Um espaço social é, seguindo a linha argumentativa delineada por Pierre Bourdieu em *Distinção*, um espaço multidimensional, relacional e dinâmico de posições sociais a que correspondem valores e tipos de capital humano, como o “capital económico”, o “capital cultural” ou o “capital social”.

O conceito de “capital social” despertou o interesse da comunidade científica nas últimas décadas. Segundo Esser, o capital social respeita a um conjunto de recursos que um ator social detém e controla (2008: 23) – mas também à existência de normas sociais partilhadas, destinadas ao controlo eficiente do comportamento dos membros de uma

comunidade (2008: 37). A maioria dos teóricos reconhece a importância do capital social enquanto produtor de agência, de ação coletiva. Segundo Nunes e Carmo (2010), a ação coletiva tem por base diferentes tipos de capital (económico, cultural e social), cuja sobreposição influencia decisivamente a intensidade das práticas.

O “pai” do conceito científico de capital social foi Pierre Bourdieu (1986). Segundo o sociólogo francês, a noção de “capital” agrega o conjunto de recursos económicos (capital económico), recursos culturais (capital cultural) e recursos relacionais (capital social) associados a uma posição social. “O capital pode apresentar-se em três formas fundamentais: como capital económico, que é direta e imediatamente convertível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; como capital cultural, que é convertível, em certas condições, em capital económico e pode ser institucionalizado na forma de qualificações académicas; e como capital social, constituído por obrigações sociais (conexões) que é convertível, sob certas condições, em capital económico e pode ser institucionalizado na forma de um título de nobreza” (Bourdieu, 1986, *The Forms of Capital*). Bourdieu afirma o capital social como uma espécie de “reservatório coletivo de capital” a que cada indivíduo, como membro de um grupo, pode recorrer (Almeida, 2011: 23). O “volume de capital social possuído por um dado agente depende da dimensão da rede de conexões que pode efetivamente mobilizar e pelo volume de capital (económico, cultural e simbólico) de cada um dos indivíduos a que está conectado” (Bourdieu, 1986, *The Forms of Capital*).

O sociólogo americano James Coleman (1988, 1990) baseou a sua teoria do capital social na relação interpessoal. Para Coleman, o capital social é um bem público, “definido pelas suas funções. Não é uma entidade isolada mas uma variedade de diferentes entidades que possuem duas características em comum: todas elas consistem em determinados aspetos das estruturas sociais e todas elas facilitam certas ações dos atores – sejam indivíduos ou entidades coletivas – no interior da estrutura” (Coleman, 1988, *Social Capital in the Creation of Human Capital*)⁹³ Em suma, a sua definição de capital social assenta na “função facilitadora da ação dos atores, sejam estes indivíduos ou entidades coletivas. Esta função facilitadora é assegurada por diversos aspetos das estruturas sociais. Desta forma, o capital social não seria uma entidade única mas sim constituído por uma pluralidade de entidades” (Almeida, 2011: 25). Para o autor, o

⁹³ Coleman mostra como o contexto familiar influencia decisivamente o desempenho e o abandono escolares. Tendo observado o número de vezes que determinadas famílias mudam de cidade – e as crianças dessas famílias mudam de escola –, Coleman conclui que as famílias que mais vezes mudam de cidade têm taxas mais elevadas de abandono escolar.

capital social é um “recurso social” detido por um “ator social” e mobilizado para atingir objetivos e interesses. Como em Bourdieu, o capital social de um indivíduo depende da rede de relações sociais que mobiliza.

O capital social refere-se, segundo Robert Putnam (1993), aos “aspectos da organização social – redes, normas e confiança – que permitem aos participantes agir em conjunto para alcançar objetivos comuns” (Putnam *et al.*, 1993, *Making Democracy Work*). É, neste sentido, uma espécie de valor coletivo ou, como afirma Norris, de “recurso coletivo” (Norris, 2002). A participação na comunidade ou entre indivíduos depende do envolvimento e da confiança social. O envolvimento cívico é uma expressão do capital social e depende de confiança – a confiança é um dos elementos centrais do conceito de capital social, já teorizado por Simmel como uma forma de conhecimento indutivo, ou por Luhmann como um mecanismo de redução da complexidade –, de normas de reciprocidade e de objetivos partilhados entre indivíduos. O capital social pode, segundo Putnam, ser medido pela acumulação de confiança, normas e redes. Da sua conjugação resulta o equilíbrio social. As pessoas que são confiantes e socialmente empenhadas apoiam as normas cívicas mais fortemente do que os que não o são (Putnam *et al.*, 1993). Por um lado, o conhecimento das normas é condição para a construção de uma relação de confiança entre o indivíduo e a sociedade (mais conhecimento gera mais confiança). Por outro lado, as normas de cidadania e a participação social são reforçadas pela confiança social – mais confiança gera mais envolvimento e participação.

As atitudes cívicas como a confiança nos outros e a confiabilidade – que, como vimos, são indicadores de capital social em Putnam, por exemplo – não são aceites como indicadores por investigadores seguidores do argumentário de Coleman que defendem que o capital social deve ser definido em referência apenas à participação em redes comunitárias e não a atributos psicossociais (Welzel, Inglehart e Deutsch, 2005: 122). O único indicador empírico de capital social em que todos estão de acordo é o envolvimento em associações voluntárias: o associativismo continua no centro dos estudos empírico nesta matéria (Welzel, Inglehart e Deutsch, 2005: 122). Como notam Welzel, Inglehart e Deutsch, os teóricos do capital social estão mais interessados em estudar as “formas cívicas” de capital social – isto é, as formas que incrementam uma maior cidadania – e não as “formas negras” (*dark forms*) de capital social, como o favorecimento ou a corrupção (que também são manifestações de capital social já que envolvem laços, conexões e alguma forma de ação coletiva). Estas são formas “não cívicas” de ação coletiva porque favorecem somente *ingroup*. Nesta perspetiva, há que

distinguir as “formas cívicas” – como os boicotes, petições ou manifestações pacíficas – das “formas não-cívicas” – como o terrorismo, o crime ou as associações extremistas (Welzel, Inglehart e Deutsch, 2005: 124).

Ser cidadão

Como sabemos, a cidadania recobre duas grandes dimensões: a dimensão “legal/normativa” – dos direitos e obrigações – e a dimensão “social/agencial” – das práticas, da participação⁹⁴. Mais detalhadamente, afirmemos, seguindo Ruud Veldhuis (1997), quatro dimensões da cidadania, a saber: a jurídica e política (a dimensão que se prende com aspetos legais, consagrados constitucionalmente, e com o exercício do poder político); a social (a dimensão que pressupõe o envolvimento e participação e se prende com questões sociais e de solidariedade); a económica (a dimensão que se prende com questões do emprego, bens e serviços); e a cultural (a dimensão que se prende com valores partilhados de herança comum e com as diferentes pertenças).

À partida, defina-se “cidadão” como “o indivíduo abstrato, sem identificação e sem qualificação particular, aquém e além de todas as determinações concretas” (Schnapper, 1998: 93). Um indivíduo, enquanto cidadão, é, por um lado, igual a todos os outros perante a lei (dimensão legal/normativa) – o “cidadão dotado de direitos” é o indivíduo que se torna cidadão “na medida em que imagina, conquista ou goza de direitos civis, políticos, sociais” (Silva, 2013: 12) –, e, por outro lado, diferente de todos os outros quanto às suas competências e aos seus graus de interesse, reflexividade e agência (dimensão social/agencial).

Ser cidadão, isto é, ser ou não ser membro de uma sociedade comum, é “manifestamente uma questão política”: “o problema de quem pode exercer a cidadania e em que termos não é apenas uma questão do âmbito legal da cidadania e da natureza formal dos direitos que ela implica. É também uma questão de capacidades não-

⁹⁴ Roberto Carneiro identifica cinco dimensões da cidadania (2001) como “ideal de um neocomunitarismo integrador, capaz de vencer a persistente exclusão de muitos em nome do interesse de poucos” (Carneiro, 2001: 264): a cidadania democrática – invoca o “património de direitos comuns e de liberdades fundamentais que sustentam o pensamento democrático” –; a cidadania social – tem por base uma “noção apurada de justiça” e um “imperativo de justiça social” –; a cidadania paritária – opõe-se à representação de “uma sociedade desigual a coberto de uma legítima diferenciação funcional de papéis” –; a cidadania intercultural – sustentada na “aquisição de novas competências relacionais e comunicacionais”, representa “o ativo mais importante na gestão da diferença e na valorização da diversidade” –; e a cidadania ambiental – enquanto “nova ética de relação com a natureza”, integrando a educação cívica e moral (Carneiro, 2001: 265-268).

políticas dos cidadãos derivadas dos recursos sociais que eles dominam e a que têm acesso” (Barbalet, 1989: 11). Nesta perspectiva, a cidadania tem também a ver com desigualdades, diferenças de poder e classes sociais: prende-se com o problema da distribuição desigual de recursos na sociedade (Turner, 1993: 3). Diz Dahrendorf: “Enquanto houver indivíduos que não têm o direito de participação social e política, os direitos dos poucos que dele gozam não se poderão considerar legítimos” (Dahrendorf, 1996: 13).

Se, por um lado, “viver em conjunto é ser-se conjuntamente cidadão” (Schnapper, 1998: 92), argumento que remete para o “projeto de inclusão, potencialmente universal, de todos os cidadãos” na sociedade democrática contemporânea (Schnapper, 1998: 92) – e para a consequente dilatação do conceito de cidadania à escala global (Mayer, 2002; Perrenoud, 2005)⁹⁵; por outro lado, um conceito atualizado de cidadania não pode deixar de incluir “problemas e questões sociais como a pobreza, desigualdades associadas ao sexo de pertença, identidade nacional, democracia participativa, minorias e mesmo questões ambientais” (Nogueira e Silva, 2001: 12).

O “bom cidadão”

Russell J. Dalton afirma que a cidadania é o termo que recobre “o que se espera dos indivíduos enquanto bons cidadãos” – no sentido de um conjunto de expectativas acerca do papel do cidadão na comunidade em geral, e na política em particular, e que de alguma forma molda o comportamento dos cidadão (Dalton, 2008: 78). Neste sentido, o autor define sumariamente cidadania como um conjunto de normas (*norms*) que traduzem “o que as pessoas pensam que as pessoas devem fazer enquanto bons cidadãos” (Dalton, 2008: 78).

Segundo o investigador americano, a cidadania envolve, por um lado, os deveres do cidadão – plano da ordem social – e, por outro, o conceito de cidadão comprometido (*engaged*) – plano comunitário da cidadania. O declínio da “cidadania dos deveres” está a ser contrabalançado com o desenvolvimento de uma “cidadania comprometida” (*engaged citizenship*). Ser um cidadão comprometido implica ser solidário e ativo na sociedade civil – e, particularmente, na política (Dalton, 2008: 80-81). Este “novo estilo

⁹⁵ Dessa globalização é exemplo a definição/fixação de uma “cidadania europeia” como complemento à cidadania de cada Estado, inscrita normativamente em documentos como o *Tratado da União Europeia* (1992), o *Tratado de Amesterdão* (1997), a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (2000) ou o *Tratado de Lisboa* (2009).

de cidadania” situa o controle sobre a atividade política nas mãos dos cidadãos (Dalton, 2008: 94). A cidadania social (seguindo o conceito de Marshall) reflete uma obrigação moral e ética para com os outros (Dalton, 2008: 79).

Para exercer um papel participativo, o “bom cidadão deve estar suficientemente informado acerca do governo” (Dalton, 2008: 78-79). O bom cidadão deve participar nas deliberações democráticas e discutir política com os outros cidadãos, entendendo os seus pontos de vista (Dalton, 2008: 79).

Dalton recorre à bateria de indicadores do European Social Survey (2002) para a caracterização do que é ser um bom cidadão, a saber: indicadores de participação (votar em eleições; participar em organizações de voluntariado ou ser politicamente ativo); indicadores de autonomia (formar a opinião independentemente da opinião dos outros); indicadores de ordem social (obedecer a todas as leis e regulamentos, servir no serviço militar em caso de guerra, integrar um júri em tribunal ou denunciar um crime de que se foi testemunha); indicadores de solidariedade (ajudar as pessoas que estão em pior situação) (Dalton, 2008: 79-80). Reconhece a existência de outras formas de cidadania, menos convencional (e que vão muito além da participação eleitoral), particularmente entre os mais jovens, e sugere que as formas de cidadania ativa, comprometida, incentivam o indivíduo a participar em ações que lhe deem mais voz e mais influência. A participação inclui formas de ação mais diretas e individualizadas, como, por exemplo, os referendos ou o voluntariado (Dalton, 2006: 10). Estas formas de ação podem incrementar a pressão pública sobre as elites políticas. A participação cívica está, para o autor, cada vez mais ligada à (e mais próxima da) influência cívica (Dalton, 2008: 94). A cultura da participação existe se e onde os membros creem que as suas contribuições importam (Jenkins, 2006): “as razões dos indivíduos só têm para eles valor se sentirem que potencialmente elas têm valor para o outro generalizado” (Boudon *apud* Pires, 2007: 19). E, apesar de tudo, “a ortodoxia da política parlamentar afasta-se do fluxo de mudança que perpassa a vida das pessoas” (Giddens, 2000c: 73), “as atuais clarezas da política [...] já não são corretas ou eficazes” (Beck, 2000: 21).

Em *The Good Citizen: A History of American Civic Life*, Michael Schudson argumenta que não existe uma ideia clara do que é um “bom cidadão”. Para Schudson, o modelo do “cidadão bem informado” – dominante no discurso político – continua a ocupar um “lugar apreciado na nossa matriz de valores políticos”: a posse de informação permite ao cidadão estar “pronto para agir se a ação for necessária” (Schudson, 1999: 308-311). No entanto, para o autor, este modelo requer modificações. No seu lugar propõe o

modelo do “cidadão monitor”, sugerindo que os cidadãos regularmente monitorizem ou fiscalizem (*monitor or scan*) o ambiente político e social (Schudson, 1999: 311).

Também Ronald Inglehart (1977, 1990) – investigador principal, desde o primeiro momento, do World Values Survey e do European Value Study – sugere padrões que permitem definir a cidadania e as “formas cívicas” na contemporaneidade. A substituição de valores materialistas – relacionados com a segurança física e económica, por exemplo – por valores pós-materialistas – como a igualdade sexual, a tolerância, o pacifismo ou a consciência ecológica – reforça, segundo o autor, a tendência para o envolvimento cívico mais ativo embora mais informal, menos convencional. Assim, a participação convencional, como a participação eleitoral, parece estar a ser substituída por uma participação “alternativa”, de que são exemplo as petições, o voluntariado, as manifestações ou as ações de protesto. No mesmo sentido aponta Isabel Menezes ao afirmar que a participação associada a movimentos sociais parece estar a ser mais valorizada do que a participação convencional (Menezes, 2002: 221).

Ser cidadão em Portugal

Em Portugal, a investigação teórico-empírica tem vindo a revelar, por um lado, que os direitos civis são considerados os mais importantes direitos de cidadania pelos portugueses e, por outro lado, os seus baixos níveis de envolvimento e de participação política, cívica e social (quer de um ponto de vista absoluto, quer de um ponto de vista comparativo com os cidadãos de outros países). Sem qualquer pretensão exaustiva, apontemos alguns dos mais relevantes trabalhos de investigadores nacionais.

Um estudo coodenado por Ana Benavente, Helena Mendes e Luísa Schmidt (1997) junto de uma amostra representativa dos habitantes da Grande Lisboa e do Grande Porto (590 inquiridos) concluiu que os direitos de cidadania mais importantes para os inquiridos são os direitos civis da “liberdade” e da “liberdade de opinião-expressão”. À data do referido estudo, os mais novos valorizam ainda mais o direito civil às liberdades do que os mais velhos: a “liberdade de opinião-expressão” é para os mais novos e mais instruídos o mais referido (46%). O direito à participação (intervenção social, individual ou coletiva) é minoritário e estatisticamente pouco relevante. Direitos políticos como o voto, o direito à manifestação e à greve são pouco referidos (Benavente, Mendes e Schmidt, 1997: 77-79). O estudo conclui ainda que o índice de associativismo ou de

participação dos cidadãos residentes na Grande Lisboa e no Grande Porto é baixo (Benavente, Mendes e Schmidt, 1997: 83).

Manuel Villaverde Cabral vem afirmando, ao longo das últimas décadas, os fracos níveis de participação política, cívica e social dos portugueses. Com base nos resultados de um inquérito aplicado em 1997 – e que, sublinhe-se, confirmam os resultados de um inquérito anterior, de 1994, “Atitudes da população portuguesa perante o desenvolvimento” –, o investigador conclui que mais de dois terços dos portugueses inquiridos revelam um grau de participação associada nulo e outros 20% revelam um grau baixo, medidos pelas pontuações atribuídas aos diferentes tipos de associações voluntárias a que declararam pertencer e ao tipo de envolvimento que nelas têm (Cabral, 2000: 94-95). Villaverde Cabral demonstra uma correlação expressiva entre níveis de instrução e automobilização – quanto mais instruídos, mais automobilizados (Cabral, 2000: 98) e entre idade e automobilização – os mais jovens participam mais do que os mais velhos (Cabral, 2000: 98; mas também *cf.* Casanova, 1993; Cabral e Pais, 1998 ou Pais, 1999). Quase 70% da população inquirida revelou estar ausente de qualquer forma de organização cívico-política relevante. As organizações consideradas mais relevantes, embora por apenas 16% dos inquiridos, foram as coletividades de índole recreativa, cultural, ambiental ou de solidariedade social (Cabral, 2000: 94-95).

Também José Manuel Leite Viegas afirma que o tipo de associações em que os portugueses se encontram mais envolvidos (28%) são as associações desportivas, culturais e recreativas, concluindo que, “em Portugal, a contribuição das associações para o processo deliberativo democrático é mais fraca do que na generalidade dos países europeus desenvolvidos” (Viegas, 2004: 45). Os dados apresentados resultaram de um inquérito, aplicado em 2001 em 12 países europeus, sobre atitudes e comportamento social e político: “Cidadania e participação política e social: atitudes, comportamentos e mudanças institucionais”. Os resultados do estudo europeu *Citizenship, Involvement, Democracy* (projeto CID, 2001-2003) e do estudo nacional “Participação e deliberação democrática” (projeto PDD, 2006, com aplicação da mesma bateria de indicadores do projeto CID) demonstraram “níveis de participação mais baixos em Portugal do que na generalidade dos países do Centro e Norte europeus, apenas sendo superiores aos que se registavam nos países de leste” (Viegas e Santos, 2009: 124). Seguindo os resultados do mesmo estudo, o tipo de associações em que Portugal revelou maior investimento foram as de “integração social” (de solidariedade social e religiosas; desportivas, culturais e recreativas; de pais e moradores). A fraca participação em associações que expressam

“novos movimentos sociais” (de defesa dos direitos de cidadania; de consumidores; ecologistas e ambientalistas; de defesa dos animais) foi também evidenciada (Viegas e Santos, 2009: 123 – 124).

O investigador Pedro Moura Ferreira aplicou, em 2004, um inquérito a uma amostra (1000 indivíduos) representativa dos jovens entre os 15 e os 29 anos residentes em Portugal continental. As conclusões desse inquérito indicam que apenas um em cada quatro jovens se identifica com a atividade associativa, em especial com a desportiva, que a classe social e a educação são duas variáveis que mantêm associações significativas com a participação social e política e que a experiência associativa ajuda a consolidar o sentido da cidadania (Ferreira, 2008: 113-124). Sendo assim, o investigador afirma: “as associações devem ser vistas como escolas de democracia” (Ferreira, 2008: 124).

Mais recentemente (2007-2008), o estudo “Os jovens e a política”, coordenado por Pedro Magalhães e Jesus Sanz Moral para a Presidência da República, revelou que os níveis de participação política em Portugal são baixos, em formas de participação convencional ou não convencional, em todos os escalões etários (excetuando o voto, que é visto como a forma mais eficaz de participação política). Os níveis de pertença a associações são baixos, exceto a participação em associações de cariz religioso ou paroquial. Os comportamentos participativos dos mais jovens não se distinguem dos comportamentos do resto da população ativa embora, em geral, os jovens tendam a ser menos céticos do que os mais velhos quanto à eficácia das formas convencionais e não convencionais de participação política (Magalhães e Moral, 2008: 27-42).

Por fim, uma nota para o European Social Survey. Os resultados globais comparativos (2002-2008) deste inquérito internacional bienal que estuda as atitudes e valores sociais e políticas dos europeus – cuja equipa portuguesa integra investigadores do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa, como Jorge Vala (coordenador), e do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-IUL) – revelaram que os portugueses “desenvolvem menos ações relacionadas com a vida política, como contactar políticos ou membros do Governo, trabalhar para um partido, movimento ou associação, e assinar petições, boicotar produtos ou participar em manifestações do que os cidadãos de outros países europeus” (Vala, Torres, Ramos e Lavado, 2010: 9).

A educação para a cidadania e as competências de cidadania

Num país com baixos níveis de integração/participação cívica, social e política, a educação para a cidadania pode contribuir para promover o exercício dos direitos e deveres de cidadania. A cidadania pode ser entendida como uma competência para a ação, tal como a literacia. Os indivíduos não nascem “sujeitos participativos”, adquirem/desenvolvem (ou não) disposições e competências que lhes permitem agir, participar na sociedade civil. A educação para a cidadania, ao estimular a aquisição de conhecimentos e de competências e a reflexividade, pode potenciar o envolvimento cívico e a participação social.

Como afirmam Nogueira e Silva (2001), ensinar para a cidadania “tendo por base valores societais comuns, promovendo a participação individual, seria importante para a formação de cidadãos independentes, autónomos, que participam nas instituições democráticas e são atores dos seus próprios destinos” (Nogueira e Silva, 2001: 101). Segundo François Audigier (2000), a educação para a cidadania deve desenvolver três tipos de competências: cognitivas (sobre aspetos políticos e jurídicos, questões do mundo atual, processos, princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática); éticas (da escolha de valores); e de ação ou sociais (ação na comunidade, na resolução de problemas, no debate público).

O documento “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - quadro de referência europeu” (anexo de uma recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006) define “competências cívicas” como as competências pessoais, interpessoais e interculturais, que “permitem ao indivíduo participar plenamente na vida cívica, com base no conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas e numa participação cívica ativa e democrática”. Ainda segundo o mesmo documento, “as competências cívicas baseiam-se no conhecimento das noções de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, incluindo a forma como estas estão enunciadas na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e nas declarações internacionais, e como são aplicadas pelas diferentes instituições a nível local, regional, nacional, europeu e internacional [...] As aptidões próprias da competência cívica estão relacionadas com a capacidade de o indivíduo se relacionar efetivamente com os outros no domínio público e de demonstrar solidariedade e interesse em resolver problemas que afetam a comunidade local ou alargada. Implicam uma reflexão crítica e criativa e uma participação construtiva em

atividades da comunidade ou de proximidade, assim como no processo de decisão a todos os níveis, desde o nível local e nacional até ao nível europeu, nomeadamente através da participação em eleições” (Comissão Europeia – Direção-Geral da Educação e Cultura, 2007: 9-10).

Em dezembro de 2012, a Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação e Ciência definiu a educação para a cidadania⁹⁶ como a “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos”. No documento “Linhas orientadoras” pode ler-se que “a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção-Geral da Educação, 2012). No mesmo texto, são apresentadas as 13 dimensões da educação para a cidadania, segundo o Governo de Portugal, a saber: a educação rodoviária; a educação para o desenvolvimento; a educação para a igualdade de género; a educação para os direitos humanos; a educação financeira; a educação para a segurança e a defesa nacional; a promoção do voluntariado; a educação ambiental/desenvolvimento sustentável; a dimensão europeia da educação; a educação para os *media*; a educação para a saúde e a sexualidade; a educação para o empreendedorismo; a educação do consumidor e a educação intercultural. Neste documento, a dimensão “educação para os *media*” é descrita como pretendendo “incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais” (Direção-Geral da Educação, 2012). Neste sentido, 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.

⁹⁶ <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/> (consultado em 12/03/2013)

Jornalismo, jornalismo cívico e “novas cidadanias”

A cidadania tende a ser entendida como um bem público (tal como a democracia ou a informação) que exige uma comunicação e informação abertas e plurais (Barreiros, 2012: 21). Os *media* são um instrumento da vida cívica (*cf.* capítulo 1: “A Idade dos *Media*”), uma espécie de “instância fiscalizadora, difusora e legitimadora” das dimensões da cidadania (Negreiros, 2004: 36).

Consideramos, como Anália Torres e Rui Brites, que o exercício da cidadania – e, por extensão, a qualidade da democracia e o desenvolvimento das sociedades – está diretamente ligado à informação e à liberdade de informação (Torres e Brites, 2006: 330). Refira-se, neste particular, que o European Social Survey inclui de forma permanente, desde a primeira edição, sete indicadores relacionados com a exposição aos *media* (em detalhe, indicadores que se prendem com a leitura de jornais, a audição de rádio, o visionamento de televisão e a navegação na internet para fins pessoais).

A exposição aos *media* e à informação mediática constituem variáveis de envolvimento cívico e político (Martín e van Deth, 2007). Na verdade, a procura de informação já constitui uma manifestação potenciadora do exercício da cidadania (Cabral, 2000: 96). O *International Social Survey Programme* (ISSP) de 1997, o primeiro de uma série de inquéritos às atitudes sociais dos portugueses integrados na rede do ISSP, revelou uma correlação entre exposição aos *media* informativos e mobilização cognitiva – atributos reflexivos da mobilização política (Cabral, 2000: 96). Neste sentido, podemos afirmar que a informação mediática (a informação jornalística) é um elemento do conceito de cidadania (passiva), revestindo-se de uma importância crucial para a participação cidadã plena, em liberdade, no processo democrático (Barreiros, 2012: 21). É, em suma, uma espécie de pré-condição para o debate público, um recurso para a cidadania – e para a democracia.

O jornalismo regula e representa a sociedade civil: assegura que o povo tem o direito de se exprimir (Dahrendorf, 1998 *apud* Fernandes, 2011), assegura que “todos os pontos de vista se podem exprimir, que as reclamações, os protestos, as petições, os movimentos cívicos, tudo o que é o pulsar da sociedade, não «desaparecem» por não conseguirem estar presentes no espaço público” (Fernandes, 2011: 48). Neste sentido, o jornalismo deve manter-se leal aos cidadãos e servir de fórum para a crítica e o comentário públicos (Kovach e Rosentiel, 2004: 52). Como afirma José Manuel Fernandes, “sem um jornalismo capaz de ajudar a cidadania a decifrar a realidade e capaz de escrutinar

sem descanso todos os poderes, os nossos sistemas democráticos de governo limitado de freios e contrapesos ficariam muito debilitados” (Fernandes, 2011: 99).

A premissa que jornalismo e democracia são mutuamente dependentes (Ferreira, 2012a: 97) e a ideia que os jornalistas devem pensar, acima de tudo e em primeiro lugar, nos cidadãos estão na base do jornalismo cívico⁹⁷ [ou jornalismo público (Rosen, 1994a, 1994b; Merritt, 1995)]. Este movimento ganhou visibilidade na primeira década dos anos 90 do século XX e defende um “novo jornalismo”: advoga que o jornalismo pode e deve ter um papel de reforço da cidadania, melhorando o debate público e revendo a vida pública (Rosen, 1994a, 1994b). O jornalismo cívico deve, neste sentido, ser “uma força fundamental” para “a revitalização da vida pública”, adotando um papel “para além de dar notícias” (Merritt, 1995: xi). Não deve oferecer apenas o que é interessante mas sobretudo o que é importante para os cidadãos (Traquina, 2002: 213).

O jornalismo cívico procura criar o espaço onde os cidadãos se encontrem e conversem “num sentido real e construtivo” (Charity, 1995: 151). Torna-se “um imperativo que o jornalismo encoraje o envolvimento do cidadão na vida pública, desenvolvendo nos jornalistas uma nova perspetiva – a perspetiva do «participante justo»” (Traquina, 2003: 13-14). Para Jay Rosen, o jornalismo cívico deve “servir os cidadãos, como potenciais participantes em assuntos públicos, em vez de os tratar como vítimas ou espectadores; ajudar a comunidade política a atuar, de modo a resolver os seus problemas, em vez de se limitar a informar; melhorar o clima em torno do debate político, em vez de observar como este se vai deteriorando; ajudar a que a vida pública funcione bem” (Rosen, 1999: 262): o jornalismo cívico pode “encorajar o discurso sério a tornar-se mais público enquanto tornamos o discurso público mais sério” (Rosen, 1991: 269).

Os jornalistas – segundo Habermas, um dos “dois tipos de atores sem os quais nenhuma esfera pública poderia funcionar”, lado a lado com os políticos, “que ocupam o centro do sistema político”, tanto “coautores quanto destinatários das opiniões públicas” (Habermas, 2008: 14) –, “advogados naturais do interesse coletivo” (Negreiros, 2004: 37), devem “assumir a responsabilidade pela constituição de públicos capazes de participar no processo deliberativo, comprometendo-se com a resolução dos problemas da comunidade” e devem “promover o debate e a análise de soluções possíveis para os problemas da comunidade, ajudando os cidadãos a deliberar entre eles e em conjunto

⁹⁷ Este movimento não deve ser confundido com o “jornalismo do cidadão”, o processo que “ocorre quando um cidadão ou um grupo de cidadãos assume uma função ativa no processo de recolha, reportagem, análise e divulgação de notícias e informação” (Correia, 2010: 88), já que as organizações noticiosas mantêm um elevado nível de controlo.

com aqueles que exercem poder autoridade, a fim de originar políticas que respondam aos problemas detetados” (Correia, 2010: 85). O papel dos jornalistas passa, portanto, pela “promoção do debate público enquanto modo de promoção da própria democracia” (Ferreira, 2012a: 97). Os jornalistas, “mais do que meros observadores, querem juntar-se à criação de uma comunidade bem articulada, acrescentando-lhe capacidade crítica. Neste sentido, tornam-se eles próprios agentes políticos” (Rosen, 2003: 55). Diz Merritt: “Uma vida pública efetiva precisa de ter informação relevante que é partilhada por todos, e um lugar para discutir as suas implicações. Somente jornalistas livres e independentes podem – mas habitualmente não conseguem – providenciar estas coisas. Do mesmo modo, a vida pública efetiva requer a atenção e o envolvimento de cidadãos conscienciosos que só eles podem providenciar. Por outro lado, se as pessoas não estão interessadas na vida pública, eles não têm qualquer necessidade de jornalistas nem de jornalismo” (Merritt, 1995: xi).

No contexto das mediocracias, das sociedades em rede, o conceito de cidadania renasce pressionado pela tecnologia, pelas novas formas de interação social, de reconfiguração das relações sociais. Também existimos – leia-se, comunicamos e agimos – enquanto “cidadãos digitais” (Mossberger *et al.*, 2008) ou “netcidadãos” (Hauben e Hauben, 1996). Segundo Jenkins (2006), hoje a cultura participativa emerge como a cultura que absorve e responde às explosões das novas tecnologias mediáticas. As novas tecnologias têm um papel muito significativo na definição do que é a esfera pública contemporânea (Bennett, 2008), a *public sphere 2.0* (Slevin, 2000).

Na “esfera pública 2.0”, os *media* são “o contributo tecnológico imprescindível para a realização do ideal político democrático” (Correia, 2010: 73). Se, por um lado, e em teoria, podem potenciar uma cidadania mais ativa e participativa – por exemplo, promovendo a discussão global, a denúncia de práticas que atentem contra os direitos e os deveres de cidadania, a criação de iniciativas cívicas *online*, a mobilização popular com objetivos comuns bem definidos –, podem, por outro lado, estar a ser responsáveis pela despolitização da vida pública. Uma visão de um mundo essencialmente corrupto e interesseiro – socialmente enraizada graças aos *media* – fomenta e reforça, na opinião de alguns teóricos, uma “espiral do cinismo” (Jamieson e Capella, 1997: 19), com consequências ao nível da confiança individual e social. A “espiral do cinismo” está na base da “espiral da deslegitimação” (Jamieson e Capella, 1997: 26). Seguindo a mesma linha argumentativa, Buckingham afirma que a falta de envolvimento cívico e participação pode ser vista como uma “expressão de cinismo” e que esta “expressão de

silêncio” é uma estratégia discursiva que “reclama superioridade de controle” (Buckingham, 2000: 202-203). Assim, para Buckingham, a falta de envolvimento e participação não pode ser vista, de uma forma simplista, como resultado de preguiça ou de ignorância.

Há quem fale de um “novo tipo de cidadania” (Shane, 2005; Mossberger *et al*, 2008) – recorde-se que Trigo de Negreiros fala mesmo em “cidadania mediática” como uma metamorfose da cidadania civil, que conquistou o centro da vida cívica (Negreiros, 2004: 35-36) – ou de “novas práticas cívicas” (Howard, 2005; Hermes, 2006). Davies argumenta que as novas tecnologias podem “facilitar” novas práticas sociais: através de interações mediadas pelas tecnologias digitais, os indivíduos poderão realizar atos sociais novos, impossíveis até então (Davies, 2012: 20).

E há quem perceçione uma espécie de renascimento dos “novos movimentos de protesto” – emergentes a partir dos anos 80 do século XX – com muita frequência, com pretensões radicais de redefinição da cidadania e dos direitos e garantias a ela associados (Eisenstadt, 2007). Todos estes movimentos sociais têm uma característica em comum: são profundamente reflexivos.

É evidente que os sujeitos sociais se constroem na sua relação com os outros, moldados pelas suas experiências autorreflexivas (Estanque, 2006: 7) e que “cidadãos críticos” (Norris, 1999), reflexivos e esclarecidos, são o principal alicerce das sociedades civis democráticas. Muitos autores – a maioria? – tendem a considerar que, estando reunidas as “condições” de base necessárias (como uma educação para a cidadania e uma educação para os *media*), os indivíduos irão alterar o seu modo de agir enquanto cidadãos. No âmbito desta pesquisa, não se dá por assente ou garantido o envolvimento cívico e a participação social e política desses indivíduos, pelo que esse envolvimento e essa participação serão objeto de investigação.

II PARTE
Metodologia e instrumentos metodológicos

(5) Questões de investigação e objetivos do trabalho

Qual a relação entre a literacia mediática dos cidadãos e as suas práticas de cidadania? A principal questão de investigação sociológica a que este projeto pretende dar resposta partiu, por um lado, da constatação de uma difusão, de forma explícita e intensa, da ideia de que a literacia mediática é um “fator importante para uma cidadania ativa na sociedade da informação de hoje”⁹⁸ ou uma “condição essencial para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”⁹⁹, na “vida económica, cultural e democrática da sociedade”¹⁰⁰, em discursos e documentos de orientação política, nacionais e internacionais; e por outro, da constatação de que tais premissas carecem de evidência ou demonstração empírica: (muito) poucas são as investigações rigorosas e aprofundadas que estudem e provem tal relação.

Neste sentido, o trabalho de investigação “Literacia mediática e cidadania. Práticas de competências de adultos em formação na Grande Lisboa”¹⁰¹ pretende responder a uma série de questões de investigação subjacentes ao exame dessa hipótese específica:

- Que práticas mediáticas, que competências de literacia mediática e que práticas de cidadania caracterizam os estudantes adultos da Grande Lisboa?
- Qual a relação entre práticas mediáticas, competências de literacia mediática e práticas de cidadania?
- E que tipo de relação?
- Em que campos de intervenção?
- Que perfis podem ser identificados?

Os principais objetivos deste estudo exploratório são (1) identificar práticas (mediáticas e de cidadania) e competências (de literacia mediática) da população estudantil adulta; (2) perceber se e como estão relacionadas entre si; (3) tentar identificar perfis-tipo de

⁹⁸ Comissão das Comunidades Europeias (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”

⁹⁹ Idem

¹⁰⁰ Conselho da União Europeia (2008): “Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital”

¹⁰¹ Não havendo razões para suspeitar que a confirmação ou infirmação da hipótese seja significativamente afetada por esta circunscrição geográfica, a investigadora operacionalizou a investigação na Grande Lisboa por razões de exequibilidade.

estudantes adultos da Grande Lisboa, no que respeita à relação entre literacia mediática e cidadania.

Como objetivos complementares destacam-se (4) construir um instrumento metodológico original, de medida direta: a prova de literacia mediática; e (5) contribuir para a produção de conhecimento científico adicional no campo das ciências sociais, em geral, e nos domínios de investigação sobre literacia mediática e cidadania, em particular.

Operacionalização da pesquisa

A operacionalização da pesquisa empírica inscreve-se numa estratégia metodológica de tipo quantitativo-extensivo (a estratégia que consideramos mais adequada à medição de competências de literacia – nomeadamente, mediática – e de práticas e de atitudes de cidadania, como tem vindo a ser demonstrado empiricamente pela investigação sociológica). Esta opção prende-se também com o tipo de resultados analíticos a mobilizar, procurando pôr à prova a hipótese orientadora da ação: indagar sobre a existência de relações, estatisticamente verificadas, entre literacia mediática e cidadania. Teve por base a aplicação de um questionário e de uma prova de literacia mediática (*cf.* capítulos 6. “Avaliação de práticas. O inquérito por questionário: operacionalização de conceitos” e 7. “Avaliação de competências. *Framework* conceptual da Prova de Literacia Mediática”) a uma amostra de estudantes adultos, a frequentar diferentes contextos de ensino: ações de Educação e Formação de Adultos (EFA), em estabelecimentos do ensino básico e secundário, cursos de licenciatura, mestrado integrado ou mestrado, em estabelecimentos do ensino superior universitário, na área geográfica da Grande Lisboa, no ano letivo 2011-2012.

A aplicação do questionário e da prova de literacia mediática foi assegurada pela investigadora e decorreu entre o final de março e o início de junho de 2012.

Universo de estudo e construção da amostra

O procedimento adotado passou pela construção da amostra em várias etapas, tentando representar a diversidade que caracteriza a população adulta estudante na Grande Lisboa (NUTS III) – subárea geográfica que reúne o maior número de adultos a frequentar algum nível de ensino e a maior diversidade de oferta formativa em território nacional.

Numa primeira fase, e tomando por referência dados disponíveis do Instituto Nacional de Estatística (*Anuário Estatístico da Região de Lisboa – 2009 e 2010*) e do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (*Vagas e Inscritos no Ensino Superior 2000-2001 a 2009-2010*), considerou-se o número total de alunos matriculados no ensino público em modalidades de educação e formação orientadas para adultos, na Grande Lisboa (quadro nº 5.1). Os dados revelaram um universo de estudo constituído por 99504 indivíduos¹⁰²: 15,1% dos quais a frequentar o ensino básico, 23,4% a frequentar o ensino secundário e 61,5% a frequentar algum curso do ensino superior universitário.

Quadro nº 5.1: Alunos matriculados no ensino público em modalidades de educação e formação orientadas para adultos, na Grande Lisboa, segundo o nível de ensino ministrado 2009-2010

Nível de ensino	Nº de alunos matriculados	%
EFA: Ensino Básico	15078	15,1
EFA: Ensino Secundário	23275	23,4
Ensino Superior Universitário	61151	61,5
Total	99504	100

Fontes: INE - Anuário Estatístico da Região de Lisboa 2010; INE - Anuário Estatístico da Região de Lisboa, 2009; GPEARI – Vagas e Inscritos no Ensino Superior [2000-2001 a 2009-2010]

Determinado o peso de cada grupo, numa segunda fase, determinou-se o número de estudantes a inquirir por nível de ensino, tendo por referência uma amostra fixada em 500 indivíduos, procurando assegurar que o número de inquiridos em cada nível fosse proporcional ao seu peso relativo (quadro nº 5.2):

Quadro nº 5.2: Alunos a inquirir no ensino público em modalidades de educação e formação orientadas para adultos, na Grande Lisboa

Nível de ensino	Nº de alunos a inquirir
EFA: Ensino Básico	75
EFA: Ensino Secundário	115
Ensino Superior Universitário	310
Total	500

Numa terceira fase, identificaram-se as áreas científicas do ensino superior universitário para se proceder à determinação do número ideal de inquiridos em cada estrato, ou seja, à distribuição de forma proporcional dos inquiridos pelas áreas científicas (quadro nº 5.3).

¹⁰² Os dados reportam a 2010.

Para a definição das áreas científicas tomaram-se por referência a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) – Portaria nº 256/2005 e algumas propostas do Eurostat, o gabinete de estatísticas da União Europeia, para classificação de áreas de estudo, operacionalizadas em recolhas de dados como, por exemplo, nos inquéritos ao ensino e formação profissional.

Quadro nº 5.3: Alunos matriculados por área de educação/formação na Grande Lisboa, no ensino superior público universitário, e alunos a inquirir por área científica

Áreas científicas	Universo		Amostra
	N	%	n
Artes e Humanidades	7112	12,5	39
Ciências Sociais, Comércio e Direito	21833	38,6	120
Ciências, Matemática e Informática	6595	11,7	36
Engenharias	13727	24,3	75
Saúde e Proteção Social	7293	12,9	40
Total	56560	100	310

Fonte: GPEARI – Vagas e Incritos no Ensino Superior [2000-2001 a 2009-2010]

Por fim, identificaram-se e selecionaram-se os cursos de educação e formação de adultos (EFA)¹⁰³ e os cursos de licenciatura ou mestrado a envolver na investigação, tendo em conta fatores como a localização do estabelecimento de ensino (Grande Lisboa), a oferta formativa e, no caso do ensino superior, a notoriedade ou a tradição do curso e do estabelecimento de ensino.

Trabalho de campo e amostra

O contacto com as escolas de ensino básico e secundário¹⁰⁴ e as universidades¹⁰⁵ teve início no dia 12 de janeiro de 2011. Por email, requeria-se o acesso aos alunos, isto é, a

¹⁰³ Os cursos EFA concentravam, nesta data, grande parte da oferta de educação e formação dirigida a adultos com grau inferior ao 12º ano. A identificação de cursos de educação e formação de adultos na área geográfica da Grande Lisboa teve por base uma listagem fornecida à investigadora pela Agência Nacional para a Qualificação (atualmente, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional IP), pelo que se impõe um agradecimento a Maria do Carmo Gomes e a Paulo Feliciano.

¹⁰⁴ Os cursos de educação e formação de adultos (EFA) podem ser lecionados em estabelecimentos do ensino público e em estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, em centros de formação profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e em outras entidades formadoras acreditadas (cf. <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>). No âmbito desta investigação, e por razões burocráticas e logísticas, os estabelecimentos de ensino contactados são escolas do ensino público que ministram cursos de educação e formação de adultos de nível básico (nível 1 ou nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações) e de nível secundário.

permissão para o preenchimento, pelos próprios estudantes, dos instrumentos de recolha de informação em formato papel e em ambiente controlado (em sala de aula), na presença da investigadora.

No total, entre 12 de janeiro de 2011 e 19 de abril de 2012, foram contactadas 10 escolas secundárias e 18 instituições de ensino superior. Três direções de escolas secundárias (ES/EB3 Dom Dinis, EB23 Marquesa de Alorna, ES/EB3 Eça de Queirós), e 15 direções ou coordenações de departamentos universitários de licenciatura, mestrado integrado ou mestrado (das universidades Clássica, Nova, Técnica de Lisboa, e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa), responderam positivamente à solicitação e mostraram interesse na investigação então em curso.

O número de professores envolvidos no processo ascendeu a 35 profissionais, número que inclui presidentes de Conselho Pedagógico, diretores ou sub-diretores de departamento, coordenadores de licenciatura, coordenadores de centros Novas Oportunidades, coordenadores de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), adjuntos de diretores de agrupamentos escolares ou escolas secundárias e, como é evidente, docentes dos ensinos básico, secundário e superior universitário. Uma nota para o mestrado integrado da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa: a colaboração com a investigadora foi assegurada por dois alunos, representantes da Comissão de Curso 2011-2017, que sensibilizaram os colegas acerca da importância de representarem o curso e a universidade nesta investigação.

Realizaram-se dois pré-testes aos instrumentos de recolha de informação: um primeiro em 2011 (em duas fases: em 21 de fevereiro, pré-teste ao questionário; em 28 de março, pré-teste à prova de literacia mediática), junto de 16 alunos da licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa; e um segundo no dia 6 de março de 2012, envolvendo 38 estudantes do curso de licenciatura em Sociologia do ISCTE-IUL. Esta fase revelou-se decisiva e orientadora, particularmente quanto à reformulação/redação de algumas das questões e quanto à definição dos tempos de resposta ideais.

Após esta fase preparatória, o trabalho de campo foi realizado entre os dias 28 de março e 6 de junho de 2012. O tempo médio de duração do preenchimento do inquérito por questionário e da prova de literacia mediática, em sala de aula, rondou os 60 minutos,

¹⁰⁵ As instituições de ensino superior público universitário contactadas no âmbito deste estudo foram a Universidade Clássica de Lisboa, a Universidade Técnica de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa e o Instituto Universitário de Lisboa.

no caso dos estudantes do ensino superior, e os 120 minutos, no caso dos alunos dos ensinos básico e secundário.

O desenvolvimento do trabalho de campo não permitiu cumprir de forma exata as quotas previamente estabelecidas para o nível de ensino a frequentar pelos alunos. Assim, o acesso aos estudantes do ensino superior acabou por conduzir à realização de mais questionários do que o inicialmente previsto (388 em vez de 310), o que decorreu do número de alunos presentes nas turmas disponibilizadas. O inverso aconteceu no acesso aos cursos EFA: uma maior dificuldade no acesso aos estudantes traduziu-se, tanto no caso do ensino básico como no do ensino secundário, numa amostra ligeiramente inferior ao inicialmente previsto.

A informação efetivamente recolhida traduziu-se numa amostra por quotas constituída por 520 alunos. Admitindo uma amostra aleatória, o erro máximo admissível é de 4,3% para um grau de confiança de 95%.

Embora a amostra obtida não possa ser considerada representativa da população (tal implicaria a seleção aleatória dos alunos a inquirir), a dimensão e desenho amostral asseguram a qualidade da mesma para responder aos objetivos da investigação.

O quadro seguinte (quadro nº 5.4) mostra a distribuição da informação recolhida (n=520) relativamente ao universo de estudo:

Quadro nº 5.4: Amostra planeada e amostra efetiva

Nível de ensino a frequentar	Amostra planeada	%	Amostra efetiva	%
EFA: Ensino Básico	75	15,1	51	9,8
EFA: Ensino Secundário	115	23,4	81	15,6
Ensino Superior Universitário	310	61,5	388	74,6
Total	500	100	520	100

A amostra é, assim, constituída por 520 indivíduos¹⁰⁶, maiores de 18 anos, a frequentar algum nível de ensino (básico, secundário ou superior) no ano letivo 2011-2012, num estabelecimento de ensino secundário ou superior, na área geográfica da Grande Lisboa. Os 15 cursos que representam o ensino superior universitário nesta amostra foram inscritos em cinco grandes áreas científicas, organizadas de uma forma que consideramos mais simplificada e funcional/operacional. As cinco áreas científicas e os cursos representados nesta investigação são as/os seguintes:

¹⁰⁶ O total (n) de provas de literacia mediática validadas é 512. A principal razão para a exclusão de oito provas prende-se com a não resposta a, pelo menos, metade das questões do caderno de exercícios.

- 1) **Arquitetura e Design:** Arquitetura; Design de Produto.
- 2) **Ciências da Natureza, Matemática e Saúde:** Biologia; Matemática Aplicada; Medicina; Química Tecnológica.
- 3) **Ciências Sociais:** Ciências da Comunicação; Ciência Política; Sociologia.
- 4) **Humanidades:** Ciências da Linguagem; História; Línguas, Literaturas e Culturas.
- 5) **Engenharias:** Engenharia Biológica; Engenharia de Materiais; Engenharia Informática.

O peso de cada uma das áreas científicas está explicitado no quadro seguinte (quadro nº 5.5):

Quadro nº 5.5: Peso das áreas científicas

Áreas científicas	Amostra	
	n	%
Arquitetura e Design	79	20,4
Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	109	28,1
Ciências Sociais	105	27,1
Humanidades	49	12,6
Engenharias	46	11,8
Total	388	100

(6) Avaliação de práticas.

O inquérito por questionário: Operacionalização de conceitos

Como se caracterizam os hábitos, práticas e consumos mediáticos dos estudantes adultos da Grande Lisboa? Quem lê, o que lê, com que frequência e em que suportes? Quem ouve rádio e que tipo de programa prefere? Quem vê televisão e a que géneros televisivos assiste? Quem acede à internet e para que fim? Quem cria conteúdos, escreve em blogues ou tem perfil em redes sociais? Que práticas de participação política e cívica caracterizam estes adultos? Que representações sociais de cidadania podem ser identificadas? Que interesse têm pela política e onde se posicionam ideologicamente? Estas (e outras) questões orientaram a preparação e a conceção operatória do questionário “Práticas mediáticas & práticas de cidadania”, um dos instrumentos de recolha de informação desenvolvidos no âmbito da presente investigação. Este capítulo apresenta a sua operacionalização: sintetiza as opções teórico-metodológicas e revela o processo de conceptualização, a sua especificação em dimensões, a escolha de indicadores e a estruturação em variáveis.

Contextualização

A metodologia subjacente à operacionalização de um inquérito por questionário foi consideravelmente sistematizada no final dos anos 50 do século XX por Paul Lazarsfeld em “Evidence and inference in social research” (1958) – texto traduzido para o francês em 1965 e integrado em *Le Vocabulaire des Sciences Sociales. Concepts et Indices*, organizado por Raymond Boudon e pelo próprio Lazarsfeld.

Seguindo de perto Lazarsfeld, o processo de elaboração do instrumento de medida – o questionário “Práticas mediáticas & práticas de cidadania” (PM&PC) – materializou-se em várias etapas: a representação de conceitos, a especificação do conceito numa pluralidade de dimensões e a escolha dos indicadores.

O PM&PC, estruturado tendo em conta o objetivo primordial da investigação – a identificação de práticas mediáticas e de práticas de cidadania, possibilitando a reflexão sobre a existência de relações, estatisticamente verificadas, entre literacia mediática e cidadania –, articula-se em torno de dois grandes blocos temáticos (a caracterização de práticas mediáticas e a caracterização de práticas de cidadania) e procura integrar contributos já bem consolidados/testados provenientes de grandes projetos de

investigação, nacionais e internacionais, com estratégias metodológicas semelhantes, de tipo quantitativo-extensivo, como, por exemplo, o European Social Survey (Vala e Torres, 2006; Vala, Torres e Ramos, 2008; Vala, Torres, Ramos e Lavado, 2010), o Adult *Media Literacy Audit* do Office of Communications (Ofcom/SRB, 2005; Ofcom 2006), o estudo *A Leitura em Portugal* (Santos, 2007) – integrado no Plano Nacional de Leitura, coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos – ou alguns inquéritos por questionário do Observatório da Comunicação (Obercom, 2009, 2010a, 2010b, 2010c).

Estrutura do PM&PC

O PM&PC subdivide-se em dois grandes blocos temáticos: o primeiro bloco remete para a caracterização de práticas mediáticas; e o segundo para a caracterização de práticas de cidadania. No final do questionário, um terceiro bloco inclui uma bateria de questões de caracterização sociográfica do aluno e de caracterização socioeducacional e socioprofissional do seu núcleo familiar (quadro nº 6.1).

Quadro nº 6.1: Blocos temáticos do PM&PC

Bloco 1	Práticas mediáticas
Bloco 2	Práticas de cidadania
Bloco 3	Caracterização sociográfica do inquirido e do seu núcleo familiar

Conceitos e dimensões analíticas

Como afirma Lazarsfeld, a complexidade dos conceitos usados em Sociologia é tal que a sua tradução operacional obriga à especificação de uma pluralidade de dimensões. Estas podem ser deduzidas analiticamente do conceito geral que as engloba ou empiricamente da estrutura das suas intercorrelações. De qualquer forma, um conceito corresponde geralmente a um conjunto complexo de fenómenos (Lazarsfeld, 1958: 101-102).

Tendo em conta os objetivos da investigação, do processo de conceptualização do questionário PM&PC resultaram dois conceitos principais (literacia mediática e cidadania) e um conjunto de dimensões a operacionalizar (quadro nº 6.2).

Quadro nº 6.2: Dimensões a operacionalizar por bloco temático do PM&PC

1) Práticas mediáticas:	2) Práticas de cidadania:	3) Caracterização do inquirido e do seu núcleo familiar:
Exposição aos <i>media</i> Consumo de informação mediática Práticas de leitura Práticas de audição de rádio Práticas de visionamento de TV Práticas de utilização de internet Comunicação em rede	Representações sociais de cidadania Integração cívica, social, política, profissional Automobilização política e cívica Interesse pela política Posicionamento ideológico	Caracterização sociográfica Situação no contexto escolar Origens sociais

Um segundo momento do processo consiste, rigorosamente, no desdobramento das dimensões nos seus componentes, elementos integrantes ou aspetos (Lima, 1972: 600-601): os indicadores.

A escolha dos indicadores

Num trabalho de investigação, a “construção-seleção” não é mera especulação: o seu objetivo é conduzir-nos ao real e confrontar-nos com ele. É este o papel dos indicadores (Quivy e Campenhoudt, 1992: 122).

Os indicadores são os dados empíricos que revelam (ou exteriorizam) a presença ou a intensidade de uma variável (Lima, 1972: 602), são manifestações, objetivamente observáveis e mensuráveis, das dimensões do conceito (Quivy e Campenhoudt, 1992: 122). Um indicador “permite, em relação a um objeto de conhecimento teoricamente relevante, operar no mesmo uma partição em classes de equivalência mais ou menos extensa” (Almeida e Pinto, 1986: 70).

No quadro nº 6.3 podem observar-se, em pormenor, os indicadores do PM&PC (página seguinte).

Como salienta Lazarsfeld (1958: 103), se a relação entre cada indicador e o conceito fundamental é definida em termos de probabilidade (e não de certezas) impõe-se a utilização de um número razoável de indicadores para cada dimensão. E adverte: a determinação dos critérios que limitam a escolha de uma bateria de indicadores é um problema delicado.

Quadro nº 6.3: Indicadores por dimensão a operacionalizar

Dimensões:	Indicadores:
Exposição aos <i>media</i>	Frequência de: leitura de livros, jornais e revistas; de audição de rádio; de visionamento de televisão; de navegação na internet
Consumo(s) de informação noticiosa/atualidade	Consumos diários: de leitura de informação; de audição de informação na rádio; de visionamento de informação na televisão; de consumo de web-informação
Práticas de leitura	Leitura de livros (impressos); Leitura de jornais; Leitura de revistas
Práticas de audição de rádio	Frequência de audição de programas radiofónicos
Práticas de visionamento de TV	Frequência de visionamento de géneros televisivos
Práticas de utilização de internet	Frequência de utilização de internet quanto a práticas de: Comunicação; Informação; Entretenimento; Bens e serviços; Educação; Conteúdos gerados pelo utilizador
Comunicação em rede	Redes sociais online
Representações sociais de cidadania	Conceções do que é ser um “bom cidadão”
Integração e participação cívica, social, política e profissional	Integração e participação política e profissional, integração cívica; integração social
Automobilização política e cívica	Frequência de formas de ação política e cívica: Votar, Comunicar, Protestar, Reivindicar, Contribuir
Interesse pela política	Grau de interesse pela política
Posicionamento ideológico	Esquerda-Direita
Caracterização sociográfica	Características sociodemográficas; Características profissionais
Situação no contexto escolar	Características escolares
Origens sociais	Características escolares; Características profissionais

No final do processo, “cada pergunta corresponderá a um indicador dos retidos, para detetar a presença e medir a intensidade das variáveis a que o objeto de análise foi operacionalmente reduzido” (Ferreira, 1986: 174). Recorde-se que Boudon afirma o confronto inevitável do investigador com o *problema da construção de variáveis* que é, na verdade, a passagem da “definição abstrata ou da conotação intuitiva das noções sociológicas (...) para critérios que permitam uma classificação baseada nestas variáveis” (Boudon, 1990a: 57-58).

Tendo por referencial teórico os textos de Lazarsfeld (1958), Boudon (1990a), Boudon e Lazarsfeld (1965), Quivy e Campenhoudt (1992), Lima (1972), Ferreira (1986), e Almeida e Pinto (1986), procedeu-se à construção ampliada do quadro de operacionalização de conceitos do questionário PM&PC.

A estruturação das perguntas: As fontes principais

O PM&PC é composto por um conjunto de questões¹⁰⁷ agrupadas em três blocos temáticos.

O primeiro bloco remete para questões de identificação e caracterização de práticas mediáticas. Para a sua construção foram tomadas em consideração fontes como os principais estudos sobre hábitos de leitura em Portugal [*Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico* (Freitas e Santos, 1992); *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito à População Portuguesa* (Freitas, Casanova e Alves, 1997); *A Leitura em Portugal* (Santos, 2007)], o European Social Survey, concretamente as variáveis acerca da exposição aos *media* (Vala e Torres, 2006; Vala, Torres e Ramos, 2008; Vala, Torres, Ramos e Lavado, 2010), alguns questionários do Observatório da Comunicação [*E-Generation 2008: os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal* (Obercom, 2009); *A Utilização da Internet em Portugal 2010* (Obercom, 2010a); *Nativos Digitais Portugueses. Idade, Experiências e Esferas de Utilização das TIC* (Obercom, 2010b); *A Sociedade em Rede em Portugal 2010. Cinema nos Múltiplos Ecrãs* (Obercom, 2010c)] e o principal instrumento de avaliação de práticas mediáticas da população adulta, concebido e testado na Grã-Bretanha: *o Questionnaire for Adult Media Literacy Audit do Ofcom* (Ofcom/SRB, 2005; Ofcom 2006).

O segundo bloco aponta para perguntas de identificação e de caracterização de práticas de cidadania. Foi concebido com base em variáveis já testadas em três estudos internacionais – o European Social Survey (Vala e Torres, 2006; Vala, Torres e Ramos, 2008; Vala, Torres, Ramos e Lavado, 2010), o International Social Survey Programme (Cabral, Vala e Freire, 2000; Cabral, Vala e Freire, 2003; Freire, 2009; Sobral e Vala, 2011) e o European Values Study (Vala, Cabral, e Ramos, 2003) – e em contribuições de investigadores como António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, João Ferreira de Almeida [“Identidades e orientações dos estudantes – classes, convergências, especificidades” (Machado, Costa e Almeida, 1989); “Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade” (Costa, Machado e Almeida, 1990) e *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (Almeida *et al.*, 2003)], Patrícia Ávila, Susana da Cruz Martins, Rosário Mauritti [*Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (Almeida

¹⁰⁷ Pode consultar-se a operacionalização – as dimensões, os indicadores e as perguntas – das 32 questões do PM&PC nos anexos.

et al., 2003)], ou José Luís Casanova [*Naturezas Sociais. Diversidade e Orientações Sociais na Sociedade Portuguesa* (Casanova, 2004); *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (Almeida *et al.*, 2003)].

Na linha argumentativa de Pierre Bourdieu, procura-se “a capacidade de reproduzir ativamente os melhores produtos dos pensadores do passado (...) condição de acesso a um pensamento realmente positivo” (Bourdieu, 1989: 63). A repetição dos “melhores produtos” já testados é assumida aqui sem complexos, não obstante a integração de novas dimensões e de novos indicadores dos mesmos fenómenos, rumo a uma imprescindível atualização, exigida pelo impacto da passagem do tempo.

(7) Avaliação de competências.

Framework conceptual da Prova de Literacia Mediática¹⁰⁸

A avaliação de competências de literacia mediática tem-se revelado uma questão algo controversa, problemática. A conceção de instrumentos metodológicos originais de avaliação direta de competências deste tipo é ainda embrionária, limitada, embora em crescimento. Este capítulo apresenta o *framework* da Prova de Literacia Mediática – a operacionalização do seu quadro teórico-metodológico. A sua construção, um momento decisivo, traduz empiricamente o esforço teórico reflexivo que lhe está subjacente: o mapa conceptual, as dimensões, os domínios operacionais de processamento, as tarefas e os critérios que sustentam a medição.

Como avaliar a literacia mediática dos cidadãos? O que medir, como medir e com que instrumentos? A resposta a estas perguntas mostra-se ainda extremamente complexa¹⁰⁹. O conceito de literacia – remetendo, por um lado, para conhecimentos e, por outro, para competências mobilizadas em contextos particulares –, traduz uma natureza multidimensional, dinâmica, processual. Os domínios avaliados nos grandes *surveys* internacionais, como o International Adult Literacy Survey (IALS), o Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) ou o Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), por exemplo, espelham bem essa diversidade (e renovação) conceptual¹¹⁰. Muito recentemente, à avaliação direta de competências básicas de literacia (como a literacia em leitura ou a numeracia, por exemplo), o PIAAC (OECD, 2009) acrescenta a avaliação direta de competências de literacia digital (solicitando a resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos). Por um lado, alarga-se substancialmente o leque de tarefas e operações; por outro, requer-se o

¹⁰⁸ Uma versão resumida deste capítulo foi publicada nas *Atas do VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade. Crise e Reconfigurações*, Porto, APS - Associação Portuguesa de Sociologia (2012)

¹⁰⁹ *Testing e Refining Criteria to Access Media Literacy Levels in Europe. Final Report* (2011), o mais recente documento da EAVI – European Association for Viewers Interests para a Comissão Europeia representa um bom exemplo desta complexidade. A aplicação, sugerida aos estados-membros, de um inquérito por questionário para avaliação/medição de competências críticas e de competências comunicativas não nos parece a metodologia mais adequado aos objetivos, uma limitação que, aliás, é reconhecida no próprio relatório.

¹¹⁰ Domínios avaliados nos principais estudos internacionais de literacia: “literacia em prosa”, “literacia documental”, “literacia quantitativa” (IALS, 1994-2000); “literacia em prosa”, “literacia documental”, “numeracia”, “resolução de problemas” (ALL, 2002-2006); “componentes de leitura”, “literacia em leitura”, “numeracia”, “resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos” (PIAAC, 2008-2013). Fonte: PIAAC (OECD, 2009)

processamento de informação proveniente de diferentes *media*, em diferentes formatos e servindo diferentes objetivos (Levy, 2010: 12). Em rigor, ampliam-se as dimensões cognitivas avaliadas.

Tal como a literacia digital, a literacia mediática é um complemento à literacia dita “tradicional”. A literacia mediática, entendida como uma competência do sujeito – como “a sua cultura dos *media*” (Sorlin, 1997: 78) –, consolida-se enquanto recurso básico indispensável no acesso ao conhecimento e à informação numa sociedade multimediática cada vez mais mutante e global. É essa competência, mobilizada quotidianamente em variadíssimas situações, que permite a cada indivíduo, por um lado, aceder, compreender e avaliar criticamente mensagens mediáticas, e, por outro, criar e comunicar mensagens mediáticas.

Centrar a investigação nas competências de literacia mediática de tipo operatório (Costa, 2003:188) – na resolução de tarefas ou problemas, nos processos de atribuição de sentido – invoca a tradição empírica dos grandes estudos extensivos de literacia (como, por exemplo, o Estudo Nacional de Literacia – ENL, o IALS, o ALL ou o PIAAC) e a investigação mais ou menos recente no domínio da literacia mediática (Quin e McMahon, 1991, 1995; Hobbs e Frost, 2003; Arke, 2005; Mihailidis, 2008; João e Menezes, 2008; Arke e Primark, 2009; EAVI, 2009, 2011), articulando e integrando contributos de abordagens teóricas tão diversas como o interaccionismo simbólico (Mead, 1926; Goffman, 1974), a psicologia cognitiva (Rumelhart, 1977; Gagné *et al.*, 1993; Morais, 1997, 2002, 2010; Whitehurst e Lonigan, 2001) ou as teorias da receção (Katz, Gurevitch e Hass, 1973; Hall *et al.*, 1978/1999; Hall, 1980; Fiske, 1987; Jensen, 1991), e muito em particular da compreensão do texto jornalístico (Tuchman, 1978; van Dijk, 1983a, 1983b, 1988, 1990, 2002, 2008, 2009; Fowler, 1991; Fairclough, 1995; Deacon *et al.*, 1999; Mathieu, 2009; Coleman, Anthony e Morrison, 2009).

Numa abordagem extensiva, o instrumento mais adequado à avaliação direta de competências de literacia é, comprovadamente (*cf.* ENL, IALS, ALL, PIAAC, por exemplo), o que podemos designar por “prova de literacia”, um teste composto por um conjunto de tarefas e operações que simulam situações do quotidiano. A prova materializa-se num caderno em suporte papel¹¹¹, solicitando uma resposta individual em ambiente controlado, na presença de um entrevistador e sem limite de tempo para a

¹¹¹ No PIAAC, recorreu-se também ao enunciado em suporte eletrónico, disponibilizado em computador portátil, para a avaliação direta de competências de literacia digital.

resolução dos exercícios que a compõem. A Prova de Literacia Mediática (PLM) foi concebida nestes moldes, seguindo de perto modelos (bem) testados nos grandes estudos internacionais.

A PLM ajudará a perceber o papel (decisivo) da literacia mediática na vida dos cidadãos – muito concretamente a forma como estes (re)conhecem o universo mediático, a forma como interpretam e avaliam criticamente mensagens mediáticas e a forma como as criam e comunicam.

PLM: Ancoragem teórica¹¹²

The Nature of Aesthetic Experience (1926), de George Herbert Mead, e *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience* (1974), de Erving Goffman, são obras pioneiras, marcantes e muito inspiradoras para a compreensão do discurso enquanto ato social e para a institucionalização e consagração da sociologia da comunicação e do jornalismo¹¹³.

Mead sublinha que a notícia, “uma vez construída, ajuda o leitor a interpretar a sua experiência como partilhada pela comunidade de que faz parte” (Mead, 1926: 302). Já Goffman, ao introduzir conceitos como “foco”, “perspetiva” ou “enquadramento” (no original *framing*, ou esquema básico de interpretação – que Goffman distingue entre “esquema de interpretação natural” e “esquema de interpretação social”), estimula e inspira pesquisas posteriores sobre o discurso jornalístico – nas suas várias dimensões –, e sobre a construção da informação jornalística, como é o caso de *Making News*, de Gaye Tuchman (1978).

Toda a experiência humana envolve comunicação [“sem comunicação não existem relações humanas nem vida humana propriamente dita” (Luhman, 1993: 39)], envolve produção e intercâmbio de informação e de conteúdos simbólicos (Thompson, 2009: 19), envolve processamento cognitivo de informação.

Do ponto de vista da psicologia, o sistema cognitivo é “um sistema complexo de tratamento da informação que compreende conhecimentos (representações) e meios de operar sobre esses conhecimentos (processos)” (Morais, 1997: 37). A leitura é uma

¹¹² Este ponto complementa o capítulo 1. “A Idade dos *Media*: *Media*, jornalismo e informação jornalística nas sociedades (multi)mediáticas”.

¹¹³ Para uma leitura em profundidade de alguns estudos sociológicos seminais sobre comunicação e jornalismo, consulte *A Opinião e as Massas* (G. Tarde, 1901), “The significance of communication” (C. H. Cooley, 1915), “The natural history of the newspaper” (R. E. Park, 1925) e *The Public and Its Problems* (J. Dewey, 1927).

forma particular de aquisição de informação, que resulta da interação de vários processos complexos (*cf.* modelo interativo de Rumelhart, 1977). Ler (ou “a arte de ler”, segundo José Morais) é a transformação de representações de “entrada” em representações de “saída” (Morais, 1997: 110)¹¹⁴.

A capacidade de ler está dependente de dois tipos de fator: os ligados à descodificação (*inside-out*) e os que se prendem com a compreensão (*outside-in*) (Whitehurst e Lonigan, 2001). Em detalhe, a leitura envolve, segundo Gagné, quatro tipos de processos cognitivos: descodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitorização da compreensão (Gagné *et al.*, 1993:267).

Compreender implica descodificar uma mensagem de modo ativo, processo em que é feita uma associação entre o texto percecionado e os esquemas (conhecimento prévio) que o sujeito traz à leitura. Os esquemas que são invocados dependem do contexto de interpretação (Gonçalves, 2008: 138). Como é evidente, a interpretação varia de um indivíduo (ou grupo de indivíduos) para outro e de um contexto social para outro (Thompson, 2009: 44). Ao interpretar uma mensagem, o indivíduo incorpora-a na compreensão que tem de si próprio e dos outros. Usa-a como veículo para reflexão e autorreflexão, como base para refletir sobre si próprio, os outros e o mundo a que pertence (Thompson, 2009: 45). Para David Mathieu, a compreensão é um processo dinâmico de formação e confirmação (ou não confirmação) de hipóteses e expectativas (Mathieu, 2009: 93).

De facto, tanto a abordagem da psicologia cognitiva da leitura como a análise da receção de mensagens mediáticas atribuem uma evidente centralidade ao recetor (ou leitor) na determinação do significado (ou sentido) da mensagem (ou texto). A “essência” da teoria da receção é a de colocar no recetor a atribuição e construção de significado oriundo dos *media* (McQuail e Windahl, 2003: 125). Insiste-se na importância do sujeito-recetor, ativo no processo de construção social do significado da mensagem (Breton e Proulx, 2002: 178): a análise da receção consiste em “comparar, de um lado, os conteúdos codificados no texto mediático e, de outro, o trabalho de descodificação realizado pelos sujeitos-recetores, descodificação que será tributária de uma série de fatores sociais, desde a pertença a categorias socioprofissionais ou a

¹¹⁴ José Morais é um dos autores de um interessante e muito recente estudo sobre descodificação e compreensão da leitura: “Assessments of reading comprehension: Different measures, different explanatory variables and achievement” (com Luísa Araújo e Armanda Costa, 2013).

etnoculturas específicas até a identificação sexual ou geracional” (Breton e Proulx, 2002: 155).

Em 1973, Katz, Gurevitch e Hass publicam “On the use of the Mass *Media* for important things” na *American Sociological Review*. Neste texto, os autores sustentam que o recetor é apenas parcialmente responsável pelos conteúdos que seleciona e interpreta, já que o seu uso dos *media* é determinado por papéis sociais e por predisposições psicológicas. A abordagem proposta, por um lado, questiona as expectativas psicológicas satisfeitas pelo uso individual de *media* e, por outro, procura saber porque/como esse uso se insere no funcionamento do sistema social (Breton e Proulx, 2002: 158). Mas o recetor é apenas parcialmente responsável pelos conteúdos que seleciona e interpreta também porque “boa parte da receção está, de alguma forma, não programada mas condicionada, organizada, tocada, orientada pela produção, tanto em termos económicos como em termos estéticos, narrativos, semióticos” (Martín-Barbero, 1997: 56).

O modelo de Stuart Hall (1980) reconhece o papel ativo dos recetores na construção dos significados culturais próprios da vida quotidiana, o papel ativo primordial dos indivíduos na maneira de construir as suas perceções do contexto cultural, de fazer significar especificamente as mensagens culturais com as quais entram em contacto (Breton e Proulx, 2002: 171). Este modelo pode ser assim sintetizado (recorrendo a McQuail e Windahl): a comunicação tem origem em instituições mediáticas que formam enquadramentos típicos e recorrentes de significado, passíveis de se submeterem às estruturas de poder dominantes. As mensagens específicas são “codificadas”, muitas vezes sob a forma de géneros estabelecidos que possuem um valor significativo e um guião próprio adequado à interpretação de uma audiência (...) As audiências abordam os conteúdos oferecidos pelos *media* em termos de “estruturas de sentido” com origem nas ideias e experiências individuais (...) Embora a formulação geral seja a de que o significado descodificado não corresponde necessariamente (ou muitas vezes) ao significado codificado (apesar da mediação de géneros convencionais e de sistemas de linguagem partilhados), o ponto mais relevante é a descodificação poder tomar um rumo consideravelmente diferente do planeado (McQuail e Windahl, 2003: 126-127).

Num outro texto, “The social production of news” (Hall *et al*, 1978/1999), Stuart Hall havia já realçado que os *media* definem que eventos estão a ocorrer e apresentam interpretações sobre como compreender esses eventos.

Centremo-nos no texto mediático. Robert Ezra Park define a notícia¹¹⁵ como uma forma elementar de conhecimento de âmbito coletivo, como “aquilo que receamos e aquilo que desejamos” (Park, 1940:680), funcionando “para o público, de certa forma, como a percepção para o indivíduo, quer dizer, orienta mais do que informa” (Park, 1940: 677). Partindo do seu pioneiro *News as a Form of Knowledge* (Park, 1940), William James operacionaliza a distinção entre *knowledge about e knowledge of*. Este segundo tipo de conhecimento, do qual faz parte a notícia jornalística, define-se como não-sistemático, intuitivo, fragmentário e enraizado no senso comum, partilhado coletivamente por uma comunidade (Saperas, 1993: 22-23). Coleman, Anthony e Morrison afirmam a notícia como uma forma de conhecimento público, que aumenta à medida que é partilhado por mais pessoas (Coleman, Anthony e Morrison, 2009: 9). John Fiske define o texto mediático como o resultado das suas leituras e do seu prazer¹¹⁶ pela audiência: “os textos são o produto dos seus leitores” (Fiske, 1987). O modelo discursivo – e para Fiske um “discurso” é uma “linguagem ou sistema de representação que se desenvolveu socialmente a fim de construir e fazer circular um conjunto coerente de sentidos acerca de um importante tópico” (Fiske, 1987) – põe em evidência que “os «textos» mediáticos são não só significados codificados em linguagens, mas construções de sentido combinando elementos do texto codificado com significados atribuídos pelos «leitores»”, ou seja, “um texto com sentido situa-se na sobreposição/correspondência entre o mundo discursivo de uma audiência e o discurso contido no texto mediático. As experiências e orientações do «leitor» contribuem para o sentido produzido” (McQuail e Windahl, 2003: 127-128).

Teun van Dijk foi dos primeiros investigadores a dedicar-se aos estudos comparados sobre o discurso jornalístico. Como salienta este autor (1990: 35-36), a análise do discurso emerge como novo campo de estudo (transdisciplinar) entre meados dos anos 60 e meados dos anos 70 do século XX, e, desde logo, o estudo das notícias adquire importância evidente.

Van Dijk afirma que um discurso deve examinar-se como um fragmento de uma ação social [também Thompson sugere que os fenómenos sociais podem ser vistos como ações intencionais que ocorrem em contextos sociais estruturados (Thompson, 2009: 21)] e que produzir ou compreender um discurso implica muitas classes de estrutura

¹¹⁵ O termo “notícia” (*news*), designado neste documento também por “texto mediático”, refere-se a toda e qualquer peça informativa e não exclusivamente ao género jornalístico “notícia”.

¹¹⁶ Recorde-se, em contraponto, que Roland Barthes admite que qualquer texto conduz a um prazer de escrita e que a própria escrita (ou texto) é uma espécie de clímax sexual – o “têxtase”

(representações) e operações, em várias etapas, contra os antecedentes de enormes quantidades de “conhecimento prévio” e outras informações da memória¹¹⁷ (van Dijk, 1983a: 83-84). Particularmente em relação às notícias, o autor fala de uma “superestrutura” [em rigor, uma organização esquemática convencional, “a maneira como se organiza e classifica o conteúdo – a macroestrutura – num número de categorias convencionais que têm uma natureza hierárquica” (van Dijk, 1983a: 85)]. Van Dijk chama a atenção para o facto da análise de discurso das notícias não estar limitada a estruturas textuais: essas estruturas expressam e assinalam vários significados, opiniões e ideologias subentendidas (van Dijk, 1990). A compreensão das notícias supõe algumas etapas principais: perceção e atenção; leitura; compreensão (descodificação e interpretação); representação (na memória episódica); formação, uso e atualização de modelos situacionais; usos e mudanças do conhecimento social geral e das crenças: estruturas, argumentos, atitudes, ideologias (van Dijk, 1990: 201-212).

O autor concebe um esquema de conhecimento – organizado, por exemplo, em conhecimento comum, conhecimento linguístico, conhecimento do discurso/género, conhecimento específico do tema, conhecimento pessoal, conhecimento social, etc – (van Dijk, 2002: 263-264), e recorda que tipos distintos de conhecimento estão envolvidos no processo de compreensão: no processo de construção de modelos contextuais, reconhecimento do género, identificação do tema e estabelecimento de uma coerência global, interpretação de palavras e frases, estabelecimento de uma coerência local, descodificação da estrutura superficial ou de formato, compreensão: formação ou atualização de modelos mentais (van Dijk, 2002: 265-266).

Uma última referência para dois contributos muito interessantes (e relevantes) neste particular: *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press* (1991), de Roger Fowler, e *Media Discourse* (1995), de Norman Fairclough. De Fowler revelaram-se particularmente importantes os conceitos de “representação” e “idioma público”; de Fairclough, os conceitos de “discurso”, “linguagem” e “poder” (Fairclough entende a linguagem como uma prática social e o discurso como um modo de ação e de representação).

Ambos teorizaram, de alguma forma, modelos ou ferramentas de análise crítica do discurso jornalístico.

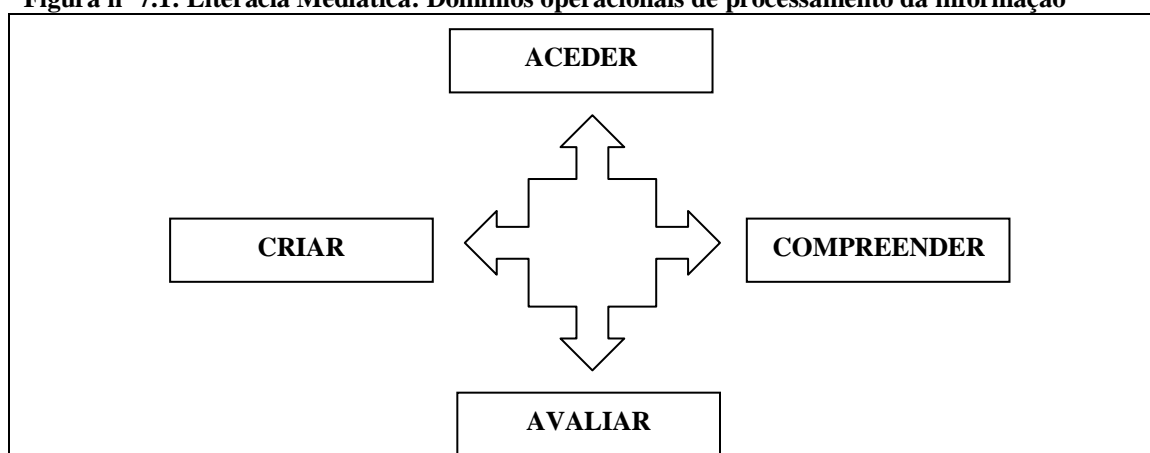
¹¹⁷ Van Dijk distingue “memória episódica” (individual, compreende representações dinâmicas) de “memória semântica” (social, compreende conhecimentos do mundo).

Literacia mediática: O conceito

O conceito de literacia mediática constituiu o ponto de partida para a operacionalização da Prova de Literacia Mediática (PLM).

Literacia mediática é a capacidade de aceder, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diversos contextos (Aufderheide e Firestone, 1993; Thoman, 2003; Livingstone, 2003; Thoman e Jolls, 2003). Na mesma linha teórica conceptual, um grupo de peritos europeus (*Media literacy expert group*¹¹⁸) validou, no último trimestre de 2006, uma definição europeia de literacia mediática, a qual é proposta 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.”¹¹⁹ O conceito (polissémico) remete, portanto, para quatro domínios operacionais de processamento da informação:

Figura nº 7.1: Literacia Mediática: Domínios operacionais de processamento da informação



No primeiro domínio (aceder) sobressai a relação entre o indivíduo e o meio enquanto plataforma de procura/aquisição de informação.

Aceder aos *media* constitui, simultaneamente, uma prática e uma competência: de forma deliberada e continuada¹²⁰, acede aos *media* quem tem meios (tecnologia, por exemplo), *know-how* e competências para o fazer. Na sociedade da informação e do conhecimento, na sociedade das redes e em rede, acede e usa eficazmente os *media* quem sabe *como* e

¹¹⁸ A constituição do grupo de peritos pode ser consultada em http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/expert_group.pdf

¹¹⁹ Cf. *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*, de 20 de dezembro de 2007.

¹²⁰ E não unicamente pela imersão na cultura mediática, característica da contemporaneidade.

sabe *o que fazer* com diversos equipamentos e dispositivos, com diversas tecnologias e aplicações em diversos contextos.¹²¹ Relembre-se que Teun A. van Dijk (*apud* Pereira, 2013) sugere a análise do acesso tendo em conta quatro dimensões: acesso motivacional (ter predisposição/motivação para aceder), acesso material (ter acesso à tecnologia), competências de acesso (de literacia, cognitivas, tecnológicas...), usos do acesso (contextos, autonomia, qualidade do uso).

O acesso aos *media* enquanto conjunto de práticas (autodeclaradas) é habitualmente medido através de um instrumento de recolha de informação que não uma prova de literacia mediática, bem mais adequado: o inquérito por questionário (*cf.* Ofcom, 2006, 2010, 2011; Obercom, 2009, 2010). A informação recolhida prende-se, por exemplo, com indicadores relacionados com hábitos, práticas e consumos de leitura (livros e imprensa), de audição de rádio, de visionamento de televisão e de utilização de internet, nas suas várias dimensões.

O acesso aos *media* enquanto conjunto de competências, embora não submetido a medição pela resolução *específica* de uma prova de literacia mediática, tem vindo a ser, de alguma forma, sujeito a avaliação direta. Neste particular, saliente-se o novo domínio PIAAC “Resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos” [“a capacidade de encontrar, avaliar e usar informação proveniente de diversas fontes para resolver problemas como procurar um livro numa biblioteca ou navegar numa página de internet complexa” (Ávila *et al.*, 2011: 7)] que submete a avaliação o acesso à informação: a resolução de uma tarefa, de uma operação, implica, quase sempre, o acesso *online* à informação. Embora o domínio não tenha sido especificamente concebido visando a medição direta do acesso enquanto uma competência de literacia mediática, visa sem dúvida competências de literacia digital (competências TIC, estreitamente relacionadas com as competências de literacia mediática), pela utilização, pela primeira vez numa avaliação internacional de competências de literacia, de computadores portáteis para aceder a/procurar informação. Na mesma linha reflexiva, algumas palavras acerca do *Eyetrack*, do americano Poynter Institute (numa parceria com a Universidade de Stanford), que estuda padrões de comportamento no processamento da informação. O estudo analisa e compara a leitura de jornais impressos e digitais (*webjornais*), desvendando padrões de leitura no acesso aos *media*, a partir da medição de movimentos oculares monitorizados, em tempo real, graças ao uso da

¹²¹ A sociedade dos computadores, dos PDA, dos *ebooks*, dos *tablets*, dos *smartphones*...

tecnologia Eye Tracking: em 1990, o Poynter testou a forma como as pessoas leem notícias na imprensa; em 2000 e 2003, testou a leitura de notícias *online*; em 2007, avaliou e comparou a leitura de notícias em ambos os suportes (imprensa e *online*); e em 2012, observou como as pessoas interagem com a informação em suportes *tablet* (no caso, iPad).

O segundo (compreender) e o terceiro domínios (avaliar) evidenciam o indivíduo e a sua circunstância: a sua própria cultura dos *media* (*knowledge about Media + understanding Media*). Constituem, por assim dizer, o núcleo duro/central das competências de literacia mediática a mobilizar numa prova de literacia mediática. A avaliação crítica – a “critical autonomy”, a capacidade de pensar por si próprio, de que nos fala Leon Masterman –, tem sido frequentemente identificada como a mais importante das competências na relação indivíduo-*media* (Masterman, 1985; Feuerstein, 1999; Silverblatt, 2001; Fedorov, 2003; Jenkins, 2007, Pérez-Tornero e Varis, 2010). Estes domínios têm vindo a ser avaliados desde os anos 90 do século XX, por investigadores como Quin e McMahan (1991, 1995), Feuerstein (1999), Hobbs e Frost (2003), Arke (2005), Mihailidis (2008) ou Arke e Primarck (2009).

O quarto domínio (criar) expressa a produção individual de conteúdos mediáticos e a sua comunicação, em diversos contextos (Hobbs, 1998; Silverblatt, 2001; Potter, 2001, 2004; Thoman e Jolls, 2003; Livingstone, 2004a, 2004b, 2011; Kist, 2005; Jenkins, 2007; Pérez-Tornero e Varis, 2010).

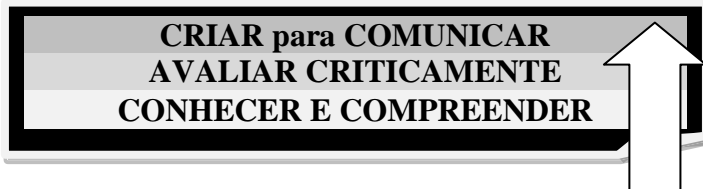
De forma simplificada, digamos que os domínios a avaliar através da PLM dizem respeito a dois tipos de operações de processamento de informação – descodificação (ou compreensão enquanto “descodificação ativa”), isto é, retradução da mensagem para se extrair o seu significado; e codificação, isto é, tradução da mensagem para uma linguagem ou código adequado aos meios de transmissão e aos recetores visados (McQuail e Windahl, 2003: 13) – e remetem para a problemática do *empowerment* do indivíduo (muito em voga nas mais recentes teorias da receção), reconhecendo o seu poder e o seu papel na sociedade da informação e do conhecimento.

Os domínios objetivados e validados pelo *Media literacy expert group*, sujeitos a avaliação direta na PLM (compreender, avaliar, criar)¹²², foram operacionalizados com

¹²² No âmbito deste projeto de investigação, o domínio “Aceder” será avaliado através de um inquérito por questionário: a medição visa, portanto, hábitos, práticas e consumos mediáticos (auto)declarados pelos sujeitos.

as seguintes designações: “conhecer e compreender”¹²³ (dois eixos de análise: um centrado no conhecimento; outro mais reflexivo), “avaliar criticamente” e “criar para comunicar”.

Figura nº 7.2: Domínios operacionais de processamento da informação presentes na PLM



Em detalhe, a descrição de cada domínio:

Quadro nº 7.1: Descrição dos domínios operacionais de processamento da informação presentes na prova

Domínio operacional:	Descrição:
Conhecer (a) e Compreender (b) (CONHECIMENTOS & COMPETÊNCIAS)	(a) Diz respeito ao (re)conhecimento do universo mediático e à identificação de componentes básicos: símbolos, marcas, palavras, técnicas. (b) Diz respeito à capacidade de interpretar e compreender a forma e a estrutura de uma mensagem mediática, o seu conteúdo e o contexto em que ocorre. Em pormenor, refere-se à interpretação de mensagens e de conteúdos usando variados conceitos e ao uso de estratégias cognitivas incluindo comparação/contraste, distinção factos/opinião e identificação causa/efeito.
Avaliar criticamente (COMPETÊNCIAS)	Diz respeito à capacidade de avaliar mensagens, fazer julgamentos acerca da sua veracidade, qualidade e relevância. Em pormenor, refere-se à apreciação de mensagens de diferentes géneros e formatos, à avaliação da qualidade de uma mensagem com base na seu conteúdo, à produção de um julgamento de valor baseado em princípios éticos, morais, democráticos do próprio indivíduo.
Criar para comunicar (COMPETÊNCIAS)	Diz respeito à capacidade de criar, editar e comunicar mensagens mediáticas, usando várias técnicas e tecnologias mediáticas em vários contextos. Em pormenor, refere-se ao uso da linguagem e ao uso de técnicas de comunicação para produzir e disseminar conteúdos na esfera pública.

Fonte: Adaptação de “Process skills: success for life” – *Literacy for the 21st Century/Center for Media Literacy (2003: 28)*¹²⁴

¹²³ Como salienta a psicologia cognitiva, “compreender” implica uma descodificação a partir de um manancial de conhecimento prévio (esquemas) que o sujeito mobiliza no processo (cf. “PLM: ancoragem teórica”).

Dimensões de análise: Técnica, crítica, criativa

O conjunto de domínios considerado pelo *Media literacy expert group* (“aceder”, “compreender”, “avaliar”, “criar”), domínios sistêmicos e interpenetrantes, traduzem a multidimensionalidade do próprio conceito de literacia mediática e podem inscrever-se em três macro-dimensões de análise: a dimensão técnica¹²⁵, a dimensão crítica e a dimensão criativa. Estas dimensões correspondem, na sua essência, às dimensões identificadas no modelo da literacia mediática dos 3 C’s (Cultural, Critical e Creative) de que falam, por exemplo, Andrew Burn ou Vítor Reia-Baptista (Euromeduc, 2009), e aos critérios identificados no modelo de literacia mediática da EAVI: Technical, Cognitive, Communicative (EAVI, 2009, 2011) ou no modelo de Helsper e Eynon: Technical, Critical, [Social] e Creative (Helsper e Eynon, 2013).

As dimensões remetem de forma evidente para dois contextos¹²⁶ (complementares) de análise: consumo e produção. O centro gravitacional dos “indivíduos mediáticos” é o consumo, a nova “antropologia” da sociedade contemporânea (Pérez-Tornero, 2007a: 201), conjunto de processos de apropriação, sistema de produção de sentidos (Martín-Barbero, 1997). O consumo está ligado a um tipo de experiência que podemos designar como “privada”, no sentido de ser íntima e não coletiva, e em oposição à experiência “pública” ou “partilhada”, aqui associada à produção mediática. A comunicação mediada é sempre um fenómeno social contextualizado: é implantada em contextos

¹²⁴ Disponível em http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01_MLKorientation.pdf

¹²⁵ No nosso modelo corresponde a “Aceder”.

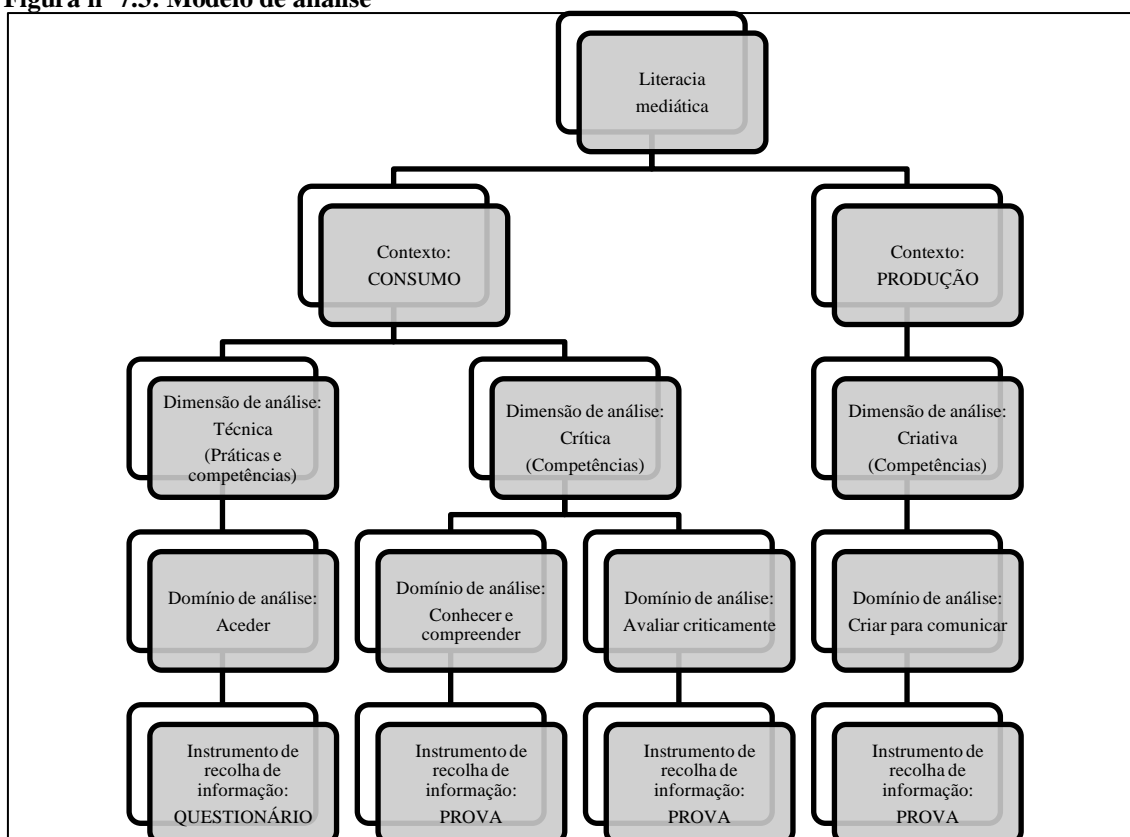
¹²⁶ Os grandes estudos extensivos de literacia consideram o “contexto”, visto, por um lado, que a leitura se desenvolve em determinado ambiente social e, por outro, que a motivação para ler e a interpretação de mensagens podem ser influenciadas por ele. O PISA adotou a operacionalização das variáveis de “situação” do *Common European Framework of Reference* (CEFR), desenvolvido pelo Conselho da Europa, em 1996. Estas categorias foram adaptadas enquanto “contextos”, a saber: ‘pessoal’, ‘público’, ‘ocupacional’ e ‘educacional’. Fixemo-nos nos contextos ‘pessoal’ e ‘público’. O contexto ‘pessoal’ relaciona-se com textos cuja intenção é satisfazer interesses pessoais, tanto práticos/utilitários como intelectuais. Nesta categoria, também se incluem os materiais cuja intenção é manter ou desenvolver relações pessoais com outros, como cartas ou *emails*. O contexto ‘público’ reporta à leitura de textos relacionados com atividades/assuntos sociais. Os textos associados a esta categoria incluem sítios *web* informativos e notícias impressas ou *online*, por exemplo. Nos mais recentes estudos internacionais de referência, como o PIAAC, por exemplo, as categorias de “contexto” foram identificadas como ‘profissionais/ocupacionais’; ‘pessoais’ (onde se incluem as subcategorias ‘casa e família’; ‘saúde e segurança’; ‘economia de consumo’; ‘lazer e recreio’); ‘comunitárias e de cidadania’; e ‘educacionais e formativas’. No modelo EAVI (*Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report*, Bruxelas, 2009), a terminologia adotada faz a distinção entre ‘competências pessoais’ e ‘competências sociais’ (contexto ‘individual’), o que nos parece pouco adequado aos objetivos.

sociais que se estruturam de diversas formas e que produzem impacto na comunicação que ocorre (Thompson, 2009: 20).

Nestes termos, os contextos “consumo” e “produção” estão assim, de forma mais ou menos evidente, relacionados com os dois tipos de operações de processamento da informação, já identificados: adota-se o conceito de “consumo” enquanto “recepção” [recepção como “apropriação quotidiana”, como em Thompson (1995) ou Silverstone (2005)] e enquanto operação de “descodificação” (em sentido lato), como em Ang (1985), Morley (1992), Silverstone *et al* (1996) ou Fiske (1987), por exemplo; adota-se o conceito de “produção” enquanto operação de “codificação” no seu sentido clássico: a codificação de mensagens (a codificação de signos) num código (re)conhecido e partilhado por emissor e recetor, conceito transversal aos modelos do processo de comunicação ao longo da História [desde Aristóteles que, com *Arte Retórica*, lança os fundamentos do processo de comunicação com “quem fala – que discurso faz – quem ouve”, passando por Lasswell (1948), Shannon e Weaver (1949), Schramm (1960), Jakobson (1960) ou Hall (1980), por exemplo].

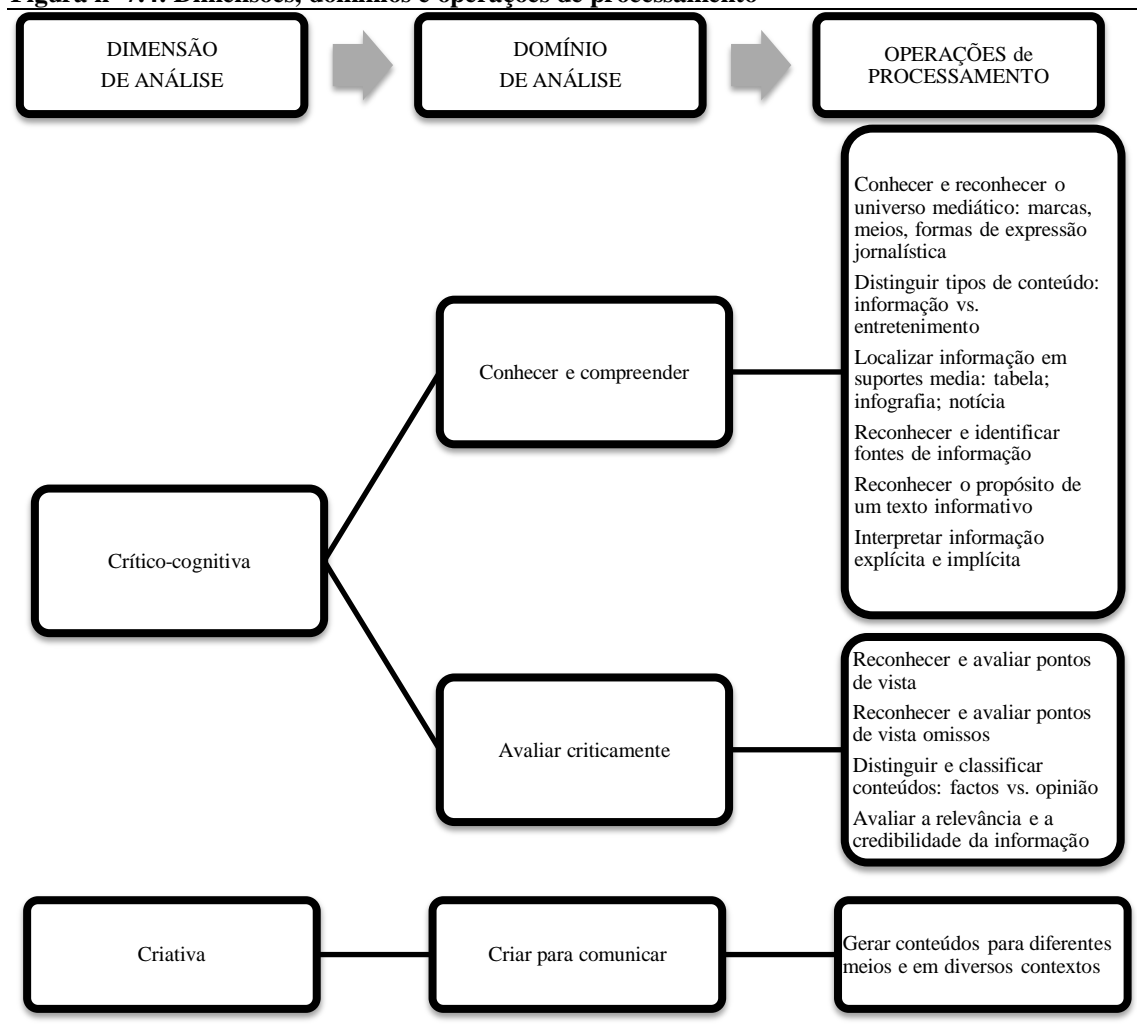
Tendo por base este espantilho teórico, construiu-se um primeiro modelo de análise (figura nº 7.3).

Figura nº 7.3: Modelo de análise



A literacia mediática é um recurso que os indivíduos mobilizam, uma espécie de “caixa negra” que possibilita não só o acesso e uso instrumental dos *media* (dimensão técnica), mas sobretudo a interpretação e avaliação crítica das culturas do quotidiano (Ferin, 2002), como a cultura multimediática (dimensão crítica). Aos cidadãos do século XXI pede-se que consumam informação mas também que a produzam, e que a produzam responsabilmente, conscientemente (dimensão criativa). Pede-se que analisem criticamente mas também que criem reflexivamente. Pede-se que acedam ao conhecimento mas também que o partilhem com outros cidadãos, que intervenham no espaço público. Nas sociedades multimediáticas contemporâneas, exigem-se cidadãos proactivos, críticos, participativos. Como é já evidente, a PLM avalia competências circunscritas a duas (das três) dimensões: crítica e criativa. A cada uma destas dimensões (e respetivos domínios de análise) corresponde um conjunto de “operações de processamento” a operacionalizar (figura nº 7.4).

Figura nº 7.4: Dimensões, domínios e operações de processamento



A identificação e construção destas operações de processamento resultaram da combinação reflexiva de várias fontes de informação: os programas de avaliação de competências de literacia ENL, PISA, IALS, ALL e PIAAC; os estudos europeus de literacia mediática *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels – Media Literacy Framework*¹²⁷ (2009) e *Testing e Refining Criteria to Access Media Literacy Levels in Europe. Final Report*¹²⁸ (2011) da EAVI; o conjunto de documentos produzidos pelo grupo de investigadores Euromeduc, reunidos em *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*¹²⁹ (2009); assim como o contributo de investigadores como van Dijk (1983, 1990, 2002, 2008, 2009), Quin e McMahon (1991, 1995), Potter (2001, 2004), Hobbs e Frost (2003), Arke (2005), Mihailidis (2008), Arke e Primark (2009) e Mathieu (2009).

Os suportes

Os suportes usados nesta pesquisa são materiais provenientes de fontes impressas ou digitais, apresentados aos inquiridos em formato papel. Para a avaliação da literacia mediática foi construída uma prova (a PLM), na qual são apresentados diversos conteúdos, a propósito dos quais são colocadas questões. Os conteúdos apresentados são rigorosamente, e na sua maioria, géneros jornalísticos, ou seja, formas narrativas de apresentação da informação nos *media*, modelos narrativos (ou rotinas) próprios do jornalismo e constituem as plataformas para a resolução das tarefas ou atividades.

Os consumos mediáticos estão a mudar. Nas últimas décadas, as TIC transformaram decisivamente a forma como aprendemos, nos informamos, comunicamos, enfim, a forma como vivemos em sociedade. Sendo assim, não faria qualquer sentido passar ao lado do mundo mediático digital, ainda que assumindo à partida, e de forma muito clara, a impossibilidade de avaliar de forma direta, de facto, competências de literacia digital dos cidadãos com um teste em suporte papel.¹³⁰ Assim, a avaliação de competências de literacia digital é feita apenas de forma indireta, pela inclusão na PLM de suportes provenientes de *websites* informativos e de tarefas diretamente relacionadas com o meio.

¹²⁷ Disponível em

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_annex_b_framework_rev_en.pdf

¹²⁸ Disponível em http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/final-report-ML-study2011_en.pdf

¹²⁹ Disponível em http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf

¹³⁰ Existe, como é evidente, a impossibilidade (financeira e logística) de usar computadores portáteis no âmbito desta investigação.

Recuperando o modelo de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal (1998), aplicado no IALS e no ALL, por exemplo, existem dois tipos de variáveis de interpretação do processo de informação escrita: as variáveis de legibilidade ou variáveis de estrutura, e as variáveis de processo.

Os suportes de informação escrita são as *variáveis de legibilidade ou estrutura*. Observemos, em pormenor, estas variáveis. Kirsch, Jungeblut e Mosenthal classificam os textos em contínuo (prosa) e não-contínuo (documento).

- 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”.

Esta classificação de Kirsch e Mosenthal foi adotada nos grandes estudos internacionais de literacia, como o PISA, o IALS ou o ALL. Em alguns deles, como muito recentemente o PIAAC, a classificação é mais abrangente, incluindo o “texto misto” e o “texto múltiplo”.

Na PLM, à classificação de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal acrescentámos um outro tipo de variável na interpretação do processamento de informação: a imagem¹³¹. A imagem é aqui concebida como uma unidade de sentido (um “texto visual”), opção que tem por espantoso referencial teórico contributos de Charles Peirce, Ferdinand de Saussure, Roland Barthes, Umberto Eco, Gilles Deleuze ou Abraham Moles¹³², por exemplo. Indiscutivelmente, a sociedade contemporânea é uma sociedade da imagem – a civilização da imagem (ou a civilização do cliché, segundo Deleuze) –, da valorização da imagem, da massificação da imagem. Os *media* suportam e mantêm o “império” da imagem. O jornalismo é hoje, em larga medida, muito mais do que um produto linguístico: é também um produto visual não-linguístico (concordando com a

¹³¹ Refira-se que a utilização de imagens é recorrente nas provas de numeracia do PIAAC.

¹³² Cf. *Semiótica* (Peirce), *Curso de Linguística Geral* (Saussure), *Elementos de Semiologia* (Barthes), *A Estrutura Ausente* (Eco), *A Imagem-Tempo* (Deleuze) e *Teoria da Informação e Percepção Estética* (Moles)

classificação proposta por Eliseo Verón), isto é, gráfico, fotográfico, infográfico, iconográfico (Peltzer, 1992).

A classificação de suportes obriga ainda a uma maior especificação conceptual (cf. PISA, IALS, ALL, PIAAC). Para além do formato (texto contínuo, texto não-contínuo e imagem), os textos/imagens foram classificados segundo o meio de origem, isto é, a fonte (impressa ou digital) e o tipo de informação. A classificação dos suportes segundo o tipo de informação – ou modo narrativo, uma opção diretamente relacionada com a intencionalidade da mensagem – impôs a conceção de uma grelha de análise original. Foram criadas seis categorias:

- Textual informativo, onde se incluem textos jornalísticos informativos (*facts*) de diferentes géneros, como a notícia e a reportagem;
- Textual opinativo, onde se incluem textos jornalísticos opinativos (*comments*), como o artigo de opinião;
- Textual prescritivo, onde se incluem textos de instrução ou doutrina, como o *Código Deontológico do Jornalista*;
- Visual informativo, onde se incluem imagens com forte conteúdo informativo (*facts*) de diferentes géneros, como tabelas, infografias ou primeiras-páginas;
- Visual opinativo, onde se incluem imagens com forte conteúdo opinativo (*comments*), como o *cartoon*;
- Visual instrumental, onde se incluem imagens estereotipadas que ordenam (e reforçam) a cultura mediática, como o logotipo.

A seleção de cada um dos suportes prende-se, como é evidente, com a construção das tarefas sujeitas a medição, tendo em conta distintos graus de dificuldade. Essa seleção é orientada por três preocupações fundamentais:

- representação de uma vasta gama de suportes, assegurando uma diversidade linguística e iconográfica/visual tão ampla e rica quanto possível (diferentes géneros jornalísticos presentes nos *media* tradicionais e nos novos *media*);
- representação de uma vasta gama de suportes, passíveis de enquadramento em diferentes graus de complexidade;

- representação de uma vasta gama de suportes, traduzíveis num número suficiente de tarefas e enquadráveis em cada um dos domínios operacionais.

A cada um dos suportes corresponde um determinado número de tarefas, isto é, de atividades a desenvolver.

As tarefas

A partir da identificação das grandes dimensões de análise (crítica, criativa), dos domínios operacionais (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar), das operações de processamento e dos suportes, procedeu-se à conceção de tarefas.

As tarefas são tidas pelos investigadores como o *ponto crucial* na avaliação direta de competências de literacia (Ávila, 2008a: 137). São em rigor problemas, isto é, são atividades específicas e diferenciadas que implicam a leitura e a interpretação de conteúdos e mensagens mediáticas presentes nos suportes e cuja resolução está relacionada com um (ou mais) suporte. A realização de cada uma das tarefas implica, em cada momento e de forma diversificada, a capacidade de mobilização de competências.

Segundo o modelo de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, as tarefas constituem o segundo tipo de variável: são as *variáveis de processo*¹³³. Neste caso, há a considerar o tipo de associação, cuja medição resulta da relação entre o enunciado (onde é solicitada determinada operação, a resolução de determinado problema, geralmente sob a forma de uma pergunta) e o suporte (que apresenta um maior ou menor nível de densidade e complexidade). Kirsch identifica quatro tipos de operações com diferentes graus de dificuldade: localizar, relacionar, integrar e gerar.

Na PLM, numa primeira fase, optámos pela integração teórica deste modelo com o modelo PIAAC. À terminologia usada no PIAAC (*cf.* OECD, 2009) – “localizar e identificar”, “integrar e interpretar” e “avaliar e refletir” – recuperámos a tarefa “gerar”

¹³³ Kirsch e Mosenthal consideram três variáveis de processo. Para além do tipo de associação, identificam o tipo de informação solicitada e a plausibilidade dos distractores. O tipo de informação solicitada refere-se à informação a encontrar no suporte, segundo as instruções presentes no enunciado. Informação mais concreta determina tarefas mais simples, informações mais abstratas determinam tarefas mais exigentes. A plausibilidade dos distractores diz respeito à existência de distractores nos suportes: informação semelhante à solicitada no enunciado mas que não lhe corresponde exatamente e, portanto, distrai.

de Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, possibilitando também a avaliação direta de competências criativas e comunicativas (contexto: produção; dimensão: criativa). Numa segunda fase, adaptámos a descrição de tarefas adotada no ENL (Benavente *et al.*, 1996) e no PIAAC (OECD, 2009) a uma prova de literacia mediática. Em pormenor:

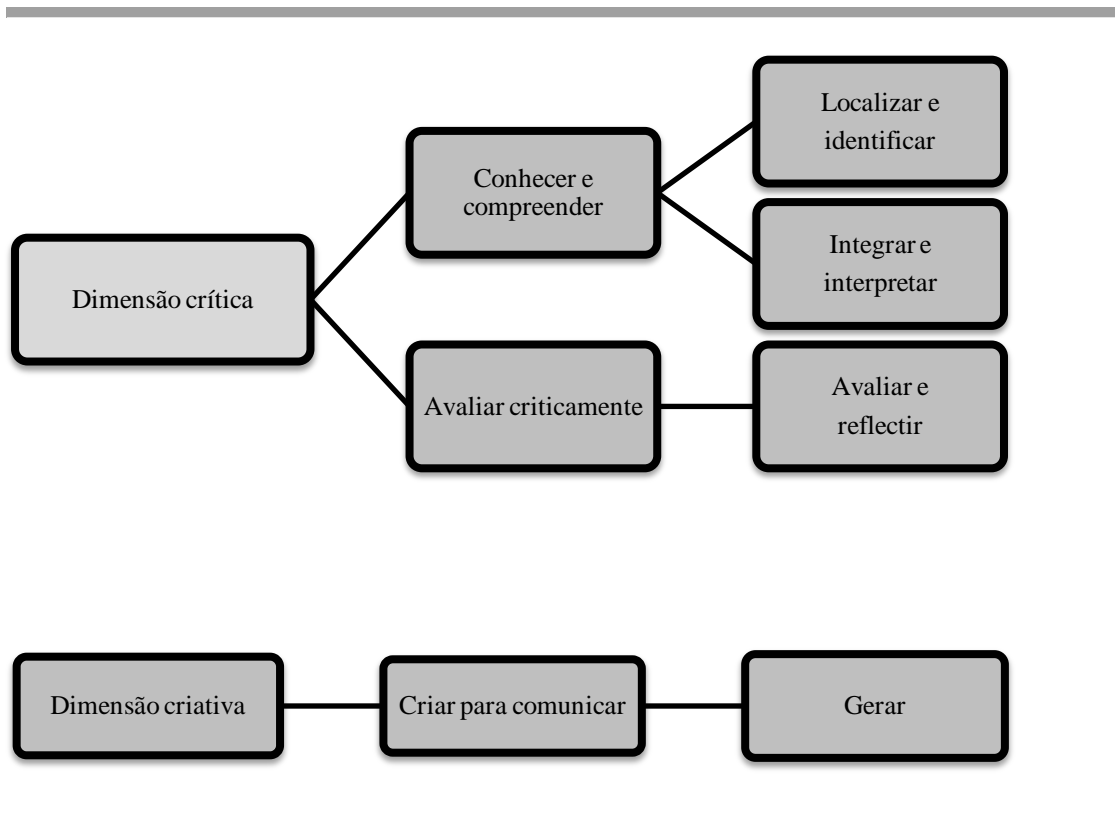
- Localizar e identificar: Tarefas de nível 1. Implicam, por exemplo, a localização de informação, o reconhecimento e identificação de conteúdos e dos seus elementos distintivos (segmentos) em vários suportes. São as tarefas menos exigentes, tarefas básicas de interação como um texto ou um documento (em geral, um suporte pequeno e simples) que alavancam as tarefas dos níveis subsequentes.
- Integrar e interpretar: Tarefas de nível 2. Implicam, por exemplo, a determinação (e associação) das principais ideias de um texto, a classificação de mensagens e de conteúdos mediáticos, a interpretação de informação explícita ou implícita, a relação/conexão entre diferentes partes de um texto. Requerem um processamento de informação mais elaborado.
- Avaliar e refletir: Tarefas de nível 3. Implicam, por exemplo, a avaliação de conteúdos, a seleção, organização e integração de informação proveniente de várias fontes, a capacidade de efetuar inferências sobre o texto ou a capacidade de relacionar ideias e de entender o texto como um todo, e de fundamentar uma ideia ou conclusão. Requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Remetem para conhecimentos, ideias e valores do indivíduo, externos ao texto. Mais exigentes e mais abstratas.
- Gerar: Tarefas do nível 4. As mais exigentes de todo o teste de literacia mediática. Implicam, por exemplo, a seleção, organização e processamento de informação em suportes complexos, mobilizando conhecimentos próprios especializados, a capacidade de organizar e editar uma mensagem segundo a lógica própria do jornalismo e tendo em vista a sua publicação em diferentes *media* e em diversos contextos.

A PLM encontra-se, portanto, organizada em torno de quatro tipos de tarefa que, por sua vez, se encontram organizadas em níveis (1 – 4). Esta organização em níveis não é original: por exemplo, W. James Potter teoriza uma organização em níveis de literacia

mediática em *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach* (2004) e José Manuel Pérez-Tornero e Tapio Varis retomam essa metodologia operatória em *Media Literacy and New Humanism* (2010).

Este tipo de estrutura motivou novo desenho do modelo:

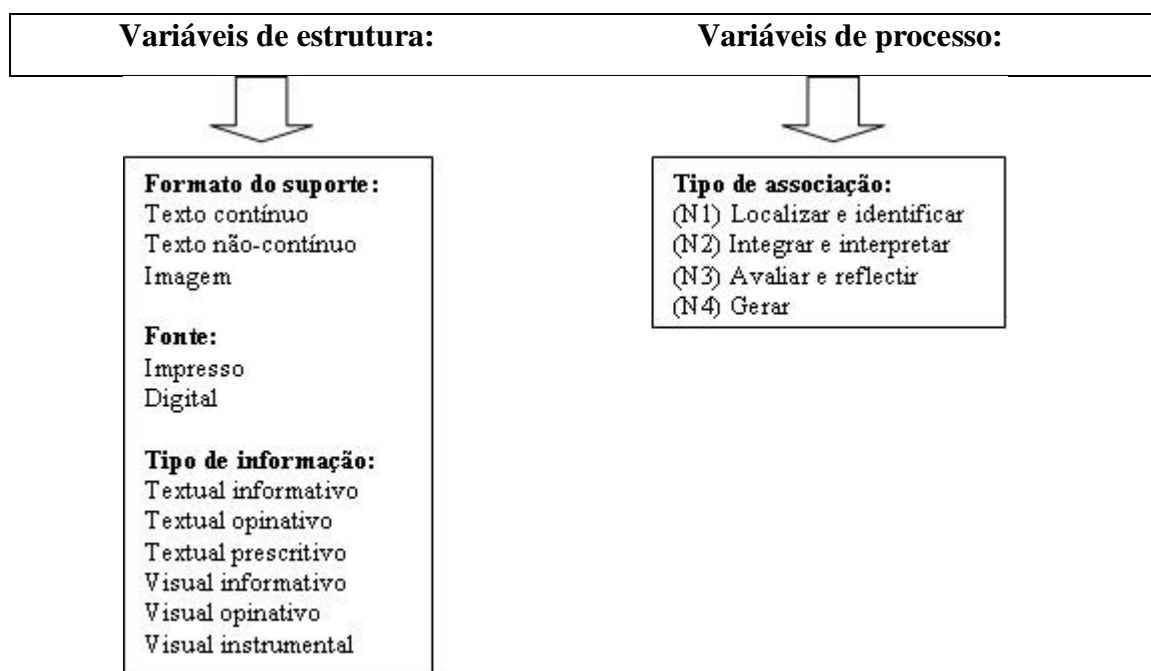
Figura nº 7.5: Dimensões, domínios e tarefas



A avaliação de competências

Um breve sumário do *framework* da PLM revela um modelo operacional estruturado em dimensões (crítica, criativa), domínios (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar) e respectivas operações de processamento, com caracterização de variáveis de estrutura (suportes) e de variáveis de processo (tarefas) em (figura nº 7.6):

Figura nº 7.6: Variáveis de estrutura e variáveis de processo



A avaliação direta de competências de literacia (nomeadamente mediática) exige a definição do grau de dificuldade de cada uma das tarefas e esse grau de dificuldade resulta “da inter-relação entre o que é suscetível de se designar, abreviadamente, por *dificuldade teórica* e por *dificuldade empírica*” (Benavente *et al.*, 1996:66). Esta metodologia, concebida e testada com êxito no Estudo Nacional de Literacia – ENL (1996, coordenação de Ana Benavente), revela-se adequada aos objetivos.

Assim, a definição do grau de dificuldade das tarefas acontece, a um nível teórico, graças ao cruzamento entre variáveis de estrutura (formato, meio, tipo) e variáveis de processo (tipo de associação), isto é, o modelo teórico “conceptualiza a dificuldade das tarefas em função da complexidade dos suportes (em termos de estrutura, extensão e forma gráfica) e do grau de complexidade das operações de processamento da informação necessárias à resolução das tarefas (do reconhecimento literal, localização direta e cálculo numérico simples a inferências complexas, geração de sínteses e resolução de problemas implicando operações encadeadas)” (Benavente *et al.*, 1996: 65-66). Este modelo teórico surge no momento de construção da prova (muito concretamente, na fase de escolha dos suportes e na fase de formulação de tarefas) e no momento de análise de resultados, confrontando o grau de dificuldade das tarefas previsto teoricamente com o grau de dificuldade verificado empiricamente (Benavente *et al.*, 1996: 66).

Deste processo reflexivo resulta uma matriz de enquadramento das tarefas por grau de dificuldade, a partir do cruzamento entre variáveis de estrutura e variáveis de processo (quadro nº 7.2). À partida, foram considerados quatro níveis de dificuldade em cada um dos eixos (o eixo vertical da matriz diz respeito à complexidade das variáveis de processo, ou seja, das operações; o eixo horizontal da matriz diz respeito à complexidade das variáveis de estrutura, ou seja, dos suportes):

Quadro nº 7.2: Enquadramento das 28 perguntas da PLM pelo cruzamento entre variáveis de processo (tarefas) e variáveis de estrutura (suportes)

	Suporte N1	Suporte N2	Suporte N3	Suporte N4
Tarefa N1	Q1/Q2/Q3	Q8/Q24	Q7/Q11/Q12/Q13	
Tarefa N2	Q4/Q5/Q6/Q9/Q10	Q17		Q14/Q15/Q16/Q19/Q20
Tarefa N3		Q18/Q23/Q25	Q21/Q22/Q27	
Tarefa N4		Q26		Q28

As tarefas mais difíceis são, em rigor, as que resultam do cruzamento entre operações mais complexas (níveis 3 e 4) vs. suportes mais complexos (níveis 3 e 4). A matriz põe em evidência um elevado número de tarefas de aparente baixo grau de dificuldade (nível 1 e 2), traduzível num desequilíbrio na distribuição das mesmas por graus.

Esta opção conceptual prende-se, em grande parte, com a complexidade das operações de níveis superiores (3 e 4), solicitando um tempo de resposta longo e gerando, potencialmente, um efeito perverso (não-resposta).

Em síntese, foram identificados os seguintes registos (quadro nº 7.3):

Quadro nº 7.3: Número de registos resultantes do cruzamento entre variáveis de processo (tarefas) e variáveis de estrutura (suportes): Totais

	Suporte N1	Suporte N2	Suporte N3	Suporte N4	=
Tarefa N1	3	2	4	0	9
Tarefa N2	5	1	0	5	11
Tarefa N3		3	3		6
Tarefa N4		1		1	2
=	8	7	7	6	

A um nível empírico, a definição do grau de dificuldade das tarefas pode ter por base a percentagem de respostas certas a cada uma das operações (quanto menos respostas

certas, maior a dificuldade da tarefa). A avaliação de cada uma das tarefas resulta de um processo de valoração: a cada tarefa será atribuído um valor (1 ou 0, consoante a resposta esteja certa ou errada, 9 no caso de não resposta – *missing*. Em alguns casos, 2, 1 ou 0, consoante a resposta esteja certa, parcialmente certa¹³⁴ ou errada, 9 no caso de não resposta – *missing*).

As respostas são dadas por escrito no próprio caderno da PLM [um caderno único em suporte papel, solicitando resposta individual sem limite de tempo, em ambiente controlado (em sala de aula, por exemplo), na presença de um entrevistador] e possibilitam a avaliação de tarefas por domínio operacional de processamento da informação e o seu enquadramento definitivo em grupos de tarefas, organizados por grau de dificuldade.

Nas próximas páginas, apresentam-se alguns exemplos de tarefas, dos quatro níveis de dificuldade, presentes na Prova de Literacia Mediática.

¹³⁴ Seguindo os procedimentos dos grandes estudos de literacia, como o PISA, por exemplo, as respostas consideradas “parcialmente certas” foram mais tarde recodificadas como respostas “erradas”.

PLM: exemplos de tarefas

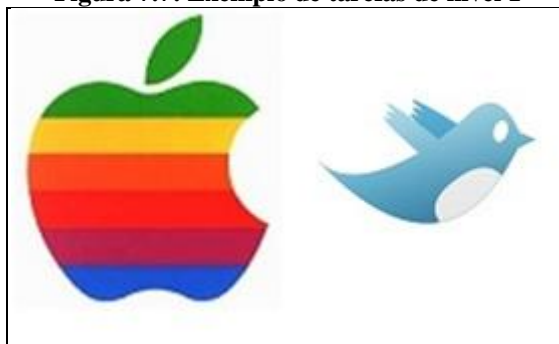
Exemplo de tarefas de nível 1¹³⁵:

Dimensão: Crítica

Domínio: Conhecer e compreender

Tarefa: Localizar e identificar

Figura 7.7: Exemplo de tarefas de nível 1



Identifique os logótipos:

Quadro n° 7.4: Guião de avaliação da questão “Identifique os seguintes logótipos”

Pergunta:	Identifique o seguinte logótipo
Formato do suporte:	Imagem
Tipo de suporte:	Visual instrumental: Logótipo
Meio de origem:	Digital
Tarefa:	Localizar/Identificar
Objetivo:	Reconhecer e identificar um signo do universo mediático: marca
Resposta:	Apple
Pergunta:	Identifique o seguinte logótipo
Formato do suporte:	Imagem
Tipo de suporte:	Visual instrumental: Logótipo
Meio de origem:	Digital
Tarefa:	Localizar/Identificar
Objetivo:	Reconhecer e identificar um signo do universo mediático: marca
Resposta:	Twitter

¹³⁵ Percentagem de respostas certas a estas questões: Apple = 89,6%; Twitter = 46,5%

Exemplo de uma tarefa de nível 2¹³⁶:

Dimensão: Crítica

Domínio: Conhecer e compreender

Tarefa: Integrar e interpretar

Figura 7.8: Exemplo de uma tarefa de nível 2

Código Deontológico do Jornalista	
1.	O jornalista deve relatar os factos com rigor e exactidão e interpretá-los com honestidade. Os factos devem ser comprovados, ouvindo as partes com interesses atendíveis no caso. A distinção entre notícia e opinião deve ficar bem clara aos olhos do público.
2.	O jornalista deve combater a censura e o sensacionalismo e considerar a acusação sem provas e o plágio como graves faltas profissionais.
3.	O jornalista deve lutar contra as restrições no acesso às fontes de informação e as tentativas de limitar a liberdade de expressão e o direito de informar. É obrigação do jornalista divulgar as ofensas a estes direitos.
4.	O jornalista deve utilizar meios legais para obter informações, imagens ou documentos e proibir-se de abusar da boa-fé de quem quer que seja. A identificação como jornalista é a regra e outros processos só podem justificar-se por razões de incontestável interesse público.
5.	O jornalista deve assumir a responsabilidade por todos os seus trabalhos e actos profissionais, assim como promover a pronta rectificação das informações que se revelem inexatas ou falsas. O jornalista deve também recusar actos que violentem a sua consciência.
6.	O jornalista deve usar como critério fundamental a identificação das fontes. O jornalista não deve revelar, mesmo em juízo, as suas fontes confidenciais de informação, nem desprezar os compromissos assumidos, excepto se o tentarem usar para canalizar informações falsas. As opiniões devem ser sempre atribuídas.
7.	O jornalista deve salvaguardar a presunção de inocência dos arguidos até a sentença transitar em julgado. O jornalista não deve identificar, directa ou indirectamente, as vítimas de crimes sexuais e os delinquentes menores de idade, assim como deve proibir-se de humilhar as pessoas ou perturbar a sua dor.
8.	O jornalista deve rejeitar o tratamento discriminatório das pessoas em função da cor, raça, credos, nacionalidade, ou sexo.
9.	O jornalista deve respeitar a privacidade dos cidadãos excepto quando estiver em causa o interesse público ou a conduta do indivíduo contradiga, manifestamente, valores e princípios que publicamente defende. O jornalista obriga-se, antes de recolher declarações e imagens, a atender às condições de serenidade, liberdade e responsabilidade das pessoas envolvidas.
10.	O jornalista deve recusar funções, tarefas e benefícios susceptíveis de comprometer o seu estatuto de independência e a sua integridade profissional. O jornalista não deve valer-se da sua condição profissional para noticiar assuntos em que tenha interesse.
<i>Aprovado em 4 de Maio de 1993</i>	

Após a leitura do “Código Deontológico do Jornalista”, diga se é verdadeira (V) ou falsa (F) a seguinte afirmação:

O jornalista deve trabalhar, simultaneamente, como relações públicas

Quadro nº 7.5: Guião de avaliação da questão “O jornalista deve trabalhar, simultaneamente, como relações públicas”

Pergunta:	Após a leitura do ‘Código Deontológico do Jornalista’ diga se é verdadeira (V) ou falsa (F) a seguinte afirmação: O jornalista deve trabalhar, simultaneamente, como relações públicas
Formato do suporte:	Contínuo
Tipo de suporte:	Textual prescritivo: Código deontológico profissional
Meio de origem:	Impresso
Tarefa:	Integrar/Interpretar
Objetivo:	Interpretar informação implícita e inferir por dedução
Resposta:	Falso

¹³⁶ Percentagem de respostas certas a esta questão: 59,2%

Exemplo de tarefas de nível 3¹³⁷:

Dimensão: Crítica / Domínio: Avaliar criticamente

Tarefa: Avaliar e refletir

Figura 7.9: Exemplos de tarefas de nível 3

É proibido conquistar

4 de Julho de 2011 por Vítor Rainho (SOL)

Ponto prévio: tenho pelos violadores o mesmo apreço que tenho por um assassino. Isto é: nojo e repulsa e gosto de os ver na cadeia.

Vem esta conversa a propósito das folclóricas manifestações intituladas Slutwalks ou Marcha das Galdérias. Vamos à história. Um polícia canadiano tontaço foi a uma universidade de Toronto defender a ideia peregrina de que a melhor forma de as mulheres evitarem ser violadas era deixarem de se vestir como umas galdérias.

A história passou-se em Janeiro e, desde então, a comoção tomou conta de raparigas indefesas que se manifestaram em mais de 70 cidades por esse mundo. Vestidas para matar, de freiras ou de bimbos, muitas empunhavam cartazes a dizer que têm todo o direito de se apresentarem como galdérias sem que isso dê o direito a quem quer que seja de as importunar. Não posso estar mais de acordo, embora tenham que ter cuidado com a zona que frequentam.

Mas voltemos às nossas galdérias actuais. Dizem também nos cartazes que podem vestir-se como quiserem, mas não estão para ser importunadas, leia-se não querem ouvir um piropo ou uma tentativa de sedução. Mas o mundo está louco? Como é que seria o mundo sem sedução? Carregava-se num botão na internet e aparecia o desejo? Que as pessoas não importunem as outras, parece-me claro como a água. Agora que não possam mostrar agrado, roça a tonteria.

Galdérias portuguesas vão sair à rua em protesto

22 de Junho de 2011 por Paula Cosme Pinto (EXPRESSO.PT)

Decotes, mini-saias, collants de rede, calças bem justas ao rabo, saltos altos (como não podia deixar de ser), vestidos provocantes: no próximo sábado, as mulheres portuguesas vão dar largas à imaginação (e ao guarda-roupa) para saírem à rua na primeira "Slut Walk" (qualquer coisa como "Marcha das Galdérias") em Portugal.

Começaram em abril e confesso que tenho vindo a assistir com alguma curiosidade às proporções que estas "SlutWalks" contra o machismo têm ganho. A ideia partiu de um grupo de mulheres canadianas, após as declarações de um polícia que dizia: "as mulheres devem evitar vestir-se de forma provocante se não quiserem ser violadas". A indignação do mundo dos saltos altos espalhou-se como um rastilho e a "Marcha das Galdérias" chegou a mais de 70 cidades, desde Sidney, a Londres e Brasília. Será um sinal de que comentários tão idiotas como o deste senhor polícia são, afinal, comuns nos mais diversos países? Parece que sim.

Ontem li o manifesto da marcha portuguesa e fez-me sentido. Já escrevi aqui várias vezes esta frase e hoje volto a dizê-lo: nada justifica uma violação. E se é preciso irmos para a rua, descascadas, em protesto para conseguirem perceber isto, então que seja. Faço minhas as palavras do manifesto.

Após a leitura dos textos de Vítor Rainho e Paula Cosme Pinto, responda às perguntas: **Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias? Justifique as suas respostas com alguns exemplos.**

¹³⁷ Percentagem de respostas certas a estas questões: Vítor Rainho = 9%; PaulaCosme Pinto = 16,2%

Quadro nº 7.6: Guião de avaliação da questão “Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias?”

Pergunta:	Após a leitura dos textos de Vítor Rainho e Paula Cosme Pinto, responda às perguntas: Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias? Justifique as suas respostas com alguns exemplos. Vítor Rainho
Formato do suporte:	Contínuo
Tipo de suporte:	Textual opinativo: Opinião
Meio de origem:	Digital
Tarefa:	Avaliar/Refletir
Objetivo:	Reconhecer e avaliar o ponto de vista do autor (o argumento)
Resposta:	VR classifica a Marcha das Galdérias como uma “folclórica manifestação” que “roça a tonteria”. O autor considera a iniciativa um disparate. Num discurso marcadamente machista e irónico, há exemplos discriminatórios como a referência ao tipo de roupa que as mulheres usam – VR legitima “o piropo ou a tentativa de sedução” – ou a referência à “zona que frequentam”.
Pergunta:	Após a leitura dos textos de Vítor Rainho e Paula Cosme Pinto, responda às perguntas: Qual a principal ideia que cada autor expressa no seu texto? Na sua opinião, há referências que possam ser consideradas discriminatórias? Justifique as suas respostas com alguns exemplos. Paula Cosme Pinto
Formato do suporte:	Contínuo
Tipo de suporte:	Textual opinativo: Opinião
Meio de origem:	Digital
Tarefa:	Avaliar/Refletir
Objetivo:	Reconhecer e avaliar o ponto de vista do autor (o argumento)
Resposta:	PCP mostra-se curiosa em relação às proporções que as <i>slutwalks</i> têm ganho contra o machismo. A autora está de acordo com a iniciativa e o manifesto da marcha portuguesa. Nada justifica uma violação. Exemplos: “Ontem li o manifesto da marcha portuguesa e fez-me sentido. Já escrevi aqui várias vezes esta frase e hoje volto a dizê-lo: nada justifica uma violação. E se é preciso irmos para a rua, descascadas, em protesto para conseguirem perceber isto, então que seja. Faço minhas as palavras do manifesto.” Não há referências discriminatórias.

Exemplo de uma tarefa de nível 4¹³⁸:

Dimensão: Criativa / Domínio: Criar para comunicar

Tarefa: Gerar/Criar

Figura nº 7.10: Exemplo de uma tarefa de nível 4

Quadro 1. Literacia de leitura, matemática e ciências de alunos com idade entre os 15-16 anos (2009)

Leitura	Média	Matemática	Média	Ciências	Média
Coreia do Sul	539	Coreia do Sul	546	Finlândia	554
Finlândia	536	Finlândia	541	Japão	539
Canadá	524	Suíça	534	Coreia do Sul	538
Nova Zelândia	521	Japão	529	Nova Zelândia	532
Japão	520	Canadá	527	Canadá	529
Austrália	515	Holanda	526	Estónia	528
Holanda	508	Nova Zelândia	519	Austrália	527
Bélgica	506	Bélgica	515	Holanda	522
Noruega	503	Austrália	514	Alemanha	520
Estónia	501	Alemanha	513	Suíça	517
Suíça	501	Estónia	512	R. Unido	514
Polónia	500	Islândia	507	Eslovénia	512
Islândia	500	Dinamarca	503	Polónia	508
Estados Unidos	500	Eslovénia	501	Irlanda	508
Suécia	497	Noruega	498	Bélgica	507
Alemanha	497	França	497	Hungria	503
Irlanda	496	Eslováquia	497	Estados Unidos	502
França	496	Áustria	496	R. Checa	500
Dinamarca	495	Polónia	495	Noruega	500
R. Unido	494	Suécia	494	Dinamarca	499
Hungria	494	R. Checa	493	França	498
Portugal	489	R. Unido	492	Islândia	496
Itália	486	Hungria	490	Suécia	495
Letónia	484	Luxemburgo	489	Áustria	494
Eslovénia	483	Estados Unidos	487	Letónia	494
Grécia	483	Irlanda	487	Portugal	493
Espanha	481	Portugal	487	Lituânia	491
R. Checa	478	Espanha	483	Eslováquia	490
Eslováquia	477	Itália	483	Itália	489
Israel	474	Letónia	482	Espanha	488
Luxemburgo	472	Lituânia	477	Luxemburgo	484
Áustria	470	Grécia	466	Grécia	470
Lituânia	468	Israel	447	Israel	455
Turquia	464	Turquia	445	Turquia	454
Chile	449	Bulgária	428	Chile	447
Bulgária	429	Roménia	427	Bulgária	439
México	425	Chile	421	Roménia	428
Roménia	424	México	419	México	416

Fonte: PISA 2009.

Do ponto de vista estatístico, significativamente acima da média da OCDE.
Do ponto de vista estatístico, semelhante à média da OCDE.
Do ponto de vista estatístico, significativamente abaixo da média da OCDE.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES

O Quadro 1 (em cima) revela os *rankings* do programa de avaliação de competências PISA 2009 (leitura, matemática e ciências). Escreva uma notícia, para ser publicada num **jornal português, diário e de referência** (por exemplo, o jornal ‘Público’). Use o esquema básico de construção do *lead* da notícia (o que aconteceu, a quem, onde, quando, como e porquê).

¹³⁸ Percentagem de respostas certas a esta questão: 13,1%

Quadro nº 7.7: Guião de avaliação da questão “Escreva uma notícia, para ser publicada num jornal português, diário e de referência (por exemplo, o jornal “Público”). Use o esquema básico de construção do lead da notícia (o que aconteceu, a quem, onde, quando, como e porquê)

Pergunta:	O Quadro 1 (em cima) revela os <i>rankings</i> do programa de avaliação de competências PISA 2009 (leitura, matemática e ciências). Escreva uma notícia, para ser publicada num jornal português, diário e de referência (por exemplo, o jornal “Público”). Use o esquema básico de construção do <i>lead</i> da notícia (o que aconteceu, a quem, onde, quando, como e porquê).
Formato do suporte:	Não-contínuo
Tipo de suporte:	Visual informativo: Infografia
Meio de origem:	Impresso
Tarefa:	Gerar
Objetivo:	Selecionar, organizar e gerar informação, tendo em conta a natureza do meio (imprensa)
Resposta:	A resposta deve incluir a referência a três elementos: o estudo (PISA 2009), a posição de Portugal e a liderança nos três domínios (Leitura, Matemática, Ciências). Resposta possível: As conclusões do Programa Pisa 2009 revelam que os alunos portugueses com idade entre os 15 e os 16 anos estão abaixo da média da OCDE a matemática (27º lugar do ranking) e a ciências (26º lugar do ranking). Em leitura, Portugal alcança a 22ª posição, ficando na média dos países da OCDE. Os alunos da Coreia do Sul são os que obtêm melhores resultados a leitura e a matemática; já os finlandeses obtêm a “melhor nota” a Ciências.

III PARTE
Apresentação e análise de resultados

(8) Caracterização da amostra

Que características sociais, escolares e profissionais têm os estudantes adultos inquiridos nesta investigação? E como se caracteriza o seu núcleo familiar de origem?

A amostra é constituída por 520 indivíduos¹³⁹, maiores de 18 anos, a frequentar algum nível de ensino (básico, secundário ou superior) no ano letivo 2011-2012, num estabelecimento de ensino na área geográfica da Grande Lisboa.

Dos inquiridos, 9,8% encontram-se a frequentar o ensino básico, 15,6% a frequentar o ensino secundário e 74,6% a frequentar o ensino superior (quadro nº 8.1). A grande maioria dos inquiridos tem nacionalidade portuguesa (90,4%, e desses 86% nasceram em Portugal).

Quadro nº 8.1: Nível de ensino a frequentar

	Fi	%
EFA: Ensino Básico	51	9,8
EFA: Ensino Secundário	81	15,6
Ensino Superior	388	74,6
Total	520	100,0

Fonte: Questionário PM&PC

Tomando por referência duas das principais variáveis de caracterização sociodemográfica, o sexo e a idade dos inquiridos (quadro nº 8.2), registe-se que os inquiridos em análise têm entre 18 e 81 anos (a média de idades é de 27 anos), evidenciando-se uma ligeira dominância feminina na amostra: 57,9% dos inquiridos são mulheres.

Em detalhe, diga-se que a maioria dos alunos a frequentar o ensino básico é do sexo masculino (63,3%) e tem entre 32 e 51 anos (49%). Na sua maioria, os estudantes a frequentar o ensino secundário são mulheres (62,5%) e têm entre os 22 e os 31 anos (32,9%). Também no ensino superior, predominam as alunas (sexo feminino: 59,6%) e regista-se uma grande concentração de inquiridos na faixa etária entre os 18 e os 21 anos (51%).

Estes dados parecem refletir, em rigor, o processo de feminização do ensino em Portugal, muito particularmente no ensino superior¹⁴⁰ (Almeida, Costa e Machado,

¹³⁹ O total (n) de provas de literacia mediática validadas é 512. A principal razão para a exclusão de oito provas prende-se com a não resposta a, pelo menos, metade das questões do caderno de exercícios.

1994; Grácio, 1997; Mauritti, 2003; Almeida e Vieira, 2006; Vieira, 2007; Sebastião, 2009). Quanto à idade dos inquiridos registe-se que aumentando a idade decresce o nível de escolaridade a frequentar: a maioria dos inquiridos mais velhos frequentam os ensinos básico e secundário (facto que se prende com o seu regresso à escola na idade adulta); a esmagadora maioria dos inquiridos mais novos frequentam o ensino superior (facto que evidencia uma continuação do percurso escolar).

Quadro nº 8.2: Sexo e escalão etário segundo o nível de ensino a frequentar (%)

		Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
			EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Sexo	Masculino	42,1	63,3	37,5	40,4
	Feminino	57,9	36,7	62,5	59,6
Idade	> = 52	3,9	14,3	15,2	0,3
	51-42	9,9	28,6	24,1	4,7
	41-32	8,0	20,4	20,3	3,9
	31-22	37,0	18,4	32,9	40,2
	< = 21	41,2	18,4	7,6	51,0

Fonte: Questionário PM&PC

A esmagadora maioria dos estudantes que responderam ao inquérito (81,4%) afirma-se solteiro. Como se observa, esse é o estado civil dominante na amostra, independentemente do nível de escolaridade (quadro nº 8.3).

Quadro nº 8.3: Situação conjugal do inquirido segundo o nível de ensino a frequentar (%)

		Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
			EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Situação conjugal	Solteiro	81,4	60,0	50,6	90,6
	Casado/União de facto	14,7	36,0	30,9	8,6
	Divorciado/Separado de facto	2,9	4,0	12,3	0,8
	Viúvo	1,0	0,0	6,2	0,0

Fonte: Questionário PM&PC

¹⁴⁰ No ano letivo 1960/61, as mulheres representavam 29,1% do total de inscritos no ensino superior. Este número subiu para mais de 50% dos inscritos no ano letivo 1986/87 (50,2%) e em 1991 aumentou para os 55,5% (Fonte: INE, 2003). No início do século XXI, em 2003, as mulheres representavam 58,4% do total de estudantes a frequentar o ensino superior público e 67,2% dos do ensino superior privado (Mauritti, 2003). Em 2012, as mulheres representavam 53% do total de alunos do ensino superior (Fonte: Pordata, 2013).

Relativamente ao ensino superior, a amostra contempla alunos de 15 cursos do ensino universitário, inscritos em cinco grandes áreas científicas (quadro nº 8.4): Arquitetura e Design (Arquitetura; Design de Produto), Ciências da Natureza, Matemática e Saúde (Biologia; Matemática Aplicada; Medicina; Química Tecnológica), Ciências Sociais (Ciências da Comunicação; Ciência Política; Sociologia), Humanidades (Ciências da Linguagem; História; Línguas, Literaturas e Culturas) e Engenharias (Engenharia Biológica; Engenharia de Materiais; Engenharia Informática).

Quadro nº 8.4: Áreas científicas de ensino superior (%)

Área científica	Arquitetura e Design	20,4
	Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	28,1
	Ciências Sociais	27,1
	Humanidades	12,6
	Engenharias	11,8

Fonte: Questionário PM&PC

As mulheres estão em maioria em todas as áreas científicas de ensino superior, exceto nas Engenharias: neste grupo, o sexo feminino mantém-se minoritário, representando 43,5% do conjunto (o número é, no entanto, bastante expressivo). Estes dados parecem ir ao encontro da teoria de que o género influencia, provavelmente de forma mais decisiva do que a origem social ou o aproveitamento escolar, as escolhas escolares (Grácio, 1997).

Como sabemos (*cf.* “Questões de investigação e objetivos do trabalho”), os alunos que responderam ao questionário e à prova de literacia mediática frequentam estabelecimentos de ensino básico e secundário e estabelecimentos de ensino superior na Grande Lisboa (quadro nº 8.5 na página seguinte).

Como seria de esperar, tendo em consideração a idade dos participantes e o tipo de educação/formação que frequentam, a percentagem de inquiridos que são ou já foram trabalhadores-estudantes é mais elevada entre os estudantes a frequentar os ensinos básico (80%) e secundário (79%) do que no ensino superior (35,8%).

No momento do inquérito por questionário, e tomando a amostra como um todo, a maioria destes indivíduos (61,8%) afirmou viver “a cargo da família” (quadro nº 8.6). Verificou-se também que 24,1% exerciam uma profissão nesse momento.

Quadro n° 8.5: Áreas científicas e estabelecimentos de ensino segundo o sexo (% em linha)

		Sexo	
		Masculino	Feminino
Ensino Superior: Área científica	Arquitetura e Design	48,1	51,9
	Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	35,2	64,8
	Ciências Sociais	36,5	63,5
	Humanidades	32,7	67,3
	Engenharias	56,5	43,5
Estabelecimento de ensino	Universidade de Lisboa	39,4	60,6
	Universidade Técnica de Lisboa	47,4	52,6
	Universidade Nova de Lisboa	25,8	74,2
	ISCTE-IUL	44,6	55,4
	ES/EB3 Dom Dinis	45,7	54,3
	EB23 Marquesa de Alorna	50,0	50,0
	ES/EB3 Eça de Queirós	46,2	53,8

Fonte: Questionário PM&PC

Uma análise mais fina, por nível de escolaridade, permite observar que entre os estudantes do ensino básico quase 50% trabalham (46,9%). No ensino secundário, mais de 60% trabalham (64%). A cargo da família estão 76,9% dos alunos do ensino superior que participaram neste estudo. As situações de desemprego afetam sobretudo alunos do ensino básico (16,3%). Muitos deles poderão mesmo ter sido encaminhados para estas ofertas formativas através de centros de emprego.

Quadro n° 8.6: Meio de vida segundo o nível de ensino a frequentar (%)

		Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
			EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Meio de vida do inquirido	A cargo da família	61,8	24,5	10,7	76,9
	Bolsa de estudo	5,0	0,0	2,7	6,2
	Rendimento social de inserção	2,0	6,1	8,0	0,3
	Apoio social	1,8	6,1	2,7	1,1
	Biscates	0,8	0,0	1,3	0,8
	Subsídio de desemprego	4,4	16,3	10,7	1,6
	Trabalho	24,1	46,9	64,0	13,1

Fonte: Questionário PM&PC

Quanto à situação na profissão (quadro nº 8.7), a maioria dos inquiridos que trabalham ou já trabalharam afirmou ser (ou ter sido) trabalhador por conta de outrem numa empresa privada (básico: 65,8%; secundário: 63,8%; superior: 67,4%).

Os inquiridos do ensino básico que trabalham ou trabalharam são, na sua maioria, trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (41,7%) ou trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (22,2%). Saliente-se que 16,7% destes indivíduos se enquadram no grupo dos “trabalhadores não qualificados”. Já no ensino secundário, os grupos profissionais com mais expressão são os trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (37,3%), os técnicos e profissionais de nível intermédio (15,3%) e o pessoal administrativo (15,3%). Os alunos do ensino superior são (ou foram), maioritariamente, trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (31,1%), técnicos e profissionais de nível intermédio (22,2%) e especialistas das atividades intelectuais e científicas (20,7%).

Estes dados refletem a relação existente entre profissão e escolaridade dos indivíduos. Tomemos como exemplo dois grupos profissionais, os que nos parecem mais representativos neste particular: o dos especialistas das atividades intelectuais e científicas, e o dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices. No primeiro caso, o dos especialistas, a relação com o nível de escolaridade é por demais evidente: à medida que aumenta o nível de escolaridade frequentado pelos inquiridos, aumenta a percentagem de profissionais a integrarem este grupo. O mesmo se passa, mas em sentido inverso, no grupo dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices: à medida que aumenta o nível de escolaridade frequentado, diminui a percentagem de profissionais no grupo.

O perfil de formação escolar do núcleo familiar de origem, da geração anterior, revela uma situação evidente de reprodução da trajetória escolar: os alunos a frequentar o ensino básico e o ensino secundário – recorde-se que estes inquiridos regressaram à escola na idade adulta – descendem, na sua maioria, de pais e mães que concluíram o Ensino Básico 1 (até ao 4º ano). Já os alunos que frequentam o ensino superior são filhos de pais e mães que, na sua maioria, completaram o ensino médio ou superior.

Quadro nº 8.7: Situação na profissão e grupo profissional segundo o nível de ensino a frequentar (%)

		Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
			EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Situação na profissão do inquirido	Trabalhador num negócio da família	4,0	7,9	3,4	3,1
	Trabalhador por conta de outrem numa empresa privada	66,2	65,8	63,8	67,4
	Trabalhador por conta de outrem no Estado, EP ou Adm. Local	20,4	15,8	24,1	20,2
	Trabalhador por conta própria com empregados	1,8	7,9	1,7	0,0
	Trabalhador por conta própria sem empregados	7,6	2,6	6,9	9,3
Grupo profissional do inquirido	Profissões das Forças Armadas	0,9	0,0	1,7	0,7
	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores, gestores	1,7	2,8	1,7	1,5
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	13,0	0,0	3,4	20,7
	Técnicos e profissões de nível intermédio	17,8	5,6	15,3	22,2
	Pessoal administrativo	13,0	0,0	15,3	15,6
	Trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança, e vendedores	34,3	41,7	37,3	31,1
	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	0,9	5,6	0,0	0,0
	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	7,4	22,2	10,2	2,2
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3,0	5,6	3,4	2,2
	Trabalhadores não qualificados	7,8	16,7	11,9	3,7

Fonte: Questionário PM&PC

Parece-nos ainda relevante, por um lado, o número de indivíduos sem qualquer grau de instrução, particularmente progenitores de alunos dos ensinos básico e secundário, e, por outro, o aumento constante e regular da percentagem de pais e mães que possuem um diploma de ensino médio ou superior tendo em conta o nível de escolaridade que os seus descendentes frequentam (quadro nº 8.8).

Quadro nº 8.8: Nível de escolaridade do núcleo familiar de origem segundo o nível de ensino a frequentar(%)

		Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
			EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Escolaridade do pai	Não sabe ler nem escrever	2,0	8,9	8,0	0,0
	Ensino básico 1 (1º ao 4º ano)	20,2	51,1	48,0	11,1
	Ensino básico 2 (5º e 6º anos)	9,0	13,3	13,3	7,7
	Ensino básico 3 (7º ao 9º ano)	15,6	8,9	10,7	17,4
	Ensino secundário	20,2	8,9	6,7	24,3
	Ensino médio ou superior	32,9	8,9	13,3	39,6
Escolaridade da mãe	Não sabe ler nem escrever	3,8	13,6	14,3	0,5
	Ensino básico 1 (1º ao 4º ano)	18,1	47,7	41,6	9,9
	Ensino básico 2 (5º e 6º anos)	7,5	11,4	9,1	6,8
	Ensino básico 3 (7º ao 9º ano)	14,7	20,5	14,3	14,1
	Ensino secundário	20,4	2,3	5,2	25,6
	Ensino médio ou superior	35,5	4,5	15,6	43,1

Fonte: Questionário PM&PC

Na verdade, a evidência empírica tem revelado que o capital escolar dos pais influencia, de forma decisiva, as trajetórias de escolarização dos filhos: em geral, quanto mais baixo é o nível de instrução dos pais, mais baixo é o perfil de formação escolar dos filhos. Investigadores como Coleman ou Plowden¹⁴¹, Basil Bernstein¹⁴², Bourdieu e

¹⁴¹ Os relatórios Coleman (1966) e Plowden (1967) demonstraram a estreita relação entre o sucesso escolar e as condições familiares dos alunos.

¹⁴² Basil Bernstein desenvolve uma interessante (e, algumas vezes, mal interpretada) teoria que relaciona códigos linguísticos (“elaborado” ou “restrito”) com classes sociais: o código está regulado pelas relações sociais, pela pertença de classe. A escola, ao ter por base de interação professor-aluno um “código elaborado”, “favorece umas famílias mais do que outras”, as famílias da classe dominante, num princípio de reprodução perfeita. (cf. em “Entrevista a Basil Bernstein” in “O Professor”, Nº 25, 1980). O código linguístico utilizado na escola difere do código linguístico em uso nas famílias das classes populares e coincide com o utilizado nas famílias das classes médias.

Passeron¹⁴³, Baudelot e Establet¹⁴⁴, Ivan Illich¹⁴⁵ ou Raymond Boudon¹⁴⁶ contribuíram amplamente, em particular a partir dos anos (19)60, para o progresso científico neste campo de investigação. A escola (concretamente a pública e laica) é vista como o palco reprodutor de desigualdades sociais e como um meio de exclusão social [“a escola penaliza os estudantes que são portadores de uma cultura familiar que é dissemelhante da cultura escolar. As dificuldades acrescidas sentidas pelos alunos oriundos de classes sociais mais desfavorecidas e o seu conseqüente insucesso escolar massivo explica-se por esta rutura cultural sentida ao acederem à escola” (Seabra, 2009)].

O tema da desigualdade (e da sua reprodução) e da seleção social no espaço escolar é amplamente estudado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Já em 1964, na obra “Les Héritiers”, centrada na análise do ensino superior, estes autores afirmam que “a eficácia dos fatores sociais de desigualdade é tal que a igualização dos meios económicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário cesse de consagrar as desigualdades, pela transformação do privilégio social em dom ou em mérito individual” (Bourdieu e Passeron, 1964: 44).

Podemos afirmar, em síntese, que a investigação levada a cabo nas últimas décadas tornou possível “estabelecer a relação entre resultados escolares e origem social dos alunos; mostrar a existência de um contributo autónomo da escola para a reprodução das desigualdades sociais; evidenciar as limitações das políticas educativas igualitaristas ao não tomarem em conta a diversidade dos públicos escolares; assinalar as relações de (des)continuidade entre os universos culturais familiares e a cultura escolar, e a importância da família nas tomadas de decisão que os percursos escolares cada vez mais longos obrigam; sublinhar a capacidade diferenciada dos grupos sociais para imporem definições de cultura escolar próximas das suas referências” (Sebastião, 2009: 88).

¹⁴³ A teoria desenvolvida por Bordieu e Passeron, a mais célebre entre as várias teorias da Reprodução, assenta em conceitos fundamentais como “poder da violência simbólica”, “ação pedagógica”, “autoridade pedagógica”, “trabalho pedagógico” e “habitus”. É, ao fim ao cabo, uma teoria da violência simbólica cujo axioma pode ser resumido desta forma: “Todo o poder da violência simbólica aumenta a sua própria força às relações de força que lhe permitiram manifestar-se como tal” (Van Haecht, 1994:19).

¹⁴⁴ Algumas ideias fundamentais no pensamento destes dois investigadores: a escola não é única, progressiva, em pirâmide; a escola não unifica mas divide; a relação da escola com alunos de diferentes grupos sociais é determinada pela perceção que o sistema tem do papel que o indivíduo terá na sociedade.

¹⁴⁵ Illich desenvolve uma controversa teoria do ‘currículo oculto’ dominante na escola (que ensina às crianças que o seu papel na vida é “saber qual é o seu lugar e conformar-se com ele” (1974) e advoga a ‘desescolarização’ da sociedade.

¹⁴⁶ Um dos grandes investigadores das desigualdades sociais.

A situação na profissão dos pais dos inquiridos neste estudo (quadro nº 8.9) é (ou era), na sua maioria, a de trabalhadores por conta de outrem (ensino básico: 56,4%; ensino secundário: 72,6%; ensino superior: 73,5%). Na sua maioria, as mães dos inquiridos são (ou foram) trabalhadoras por conta de outrem (ensino básico: 46,4%; ensino secundário: 75%; ensino superior: 81,1%).

Quadro nº 8.9: Situação na profissão do núcleo familiar de origem segundo o nível de ensino a frequentar (%)

		Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
			EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Situação na profissão do pai	Trabalhador num negócio da família	6,9	10,3	6,8	6,5
	Trabalhador por conta de outrem numa empresa privada	44,1	35,9	53,4	43,1
	Trabalhador por conta de outrem no Estado, EP ou Adm. Local	27,9	20,5	19,2	30,4
	Trabalhador por conta própria com empregados	10,2	15,4	9,6	9,8
	Trabalhador por conta própria sem empregados	8,7	15,4	8,2	8,1
	Outra	2,3	2,6	2,7	2,2
Situação na profissão da mãe	Trabalhador num negócio da família	5,7	21,4	7,1	4,1
	Trabalhador por conta de outrem numa empresa privada	39,2	35,7	46,4	38,3
	Trabalhador por conta de outrem no Estado, EP ou Adm. Local	38,8	10,7	28,6	42,8
	Trabalhador por conta própria com empregados	4,7	7,1	1,8	5,0
	Trabalhador por conta própria sem empregados	8,7	14,3	10,7	8,0
	Outra	2,8	10,7	5,4	1,8

Fonte: Questionário PM&PC

Quanto ao grupo profissional do núcleo familiar de origem (quadro nº 8.10), diga-se que os estudantes do ensino básico e do ensino secundário são, na sua maioria, descendentes de pais que são (ou foram) trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (básico: 51,2%; secundário: 37,1%) e de mães trabalhadoras não qualificadas (básico: 33,3%; secundário: 36,8%). Os seus colegas a frequentar o ensino superior são, maioritariamente, filhos de pais especialistas das atividades intelectuais e científicas (grupo mais representativo, com 28,1%) e de mães especialistas das atividades intelectuais e científicas (37,4%).

Quadro nº 8.10: Grupo profissional do núcleo familiar de origem segundo o nível de ensino a frequentar (%)

		Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
			EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Grupo profissional do pai	Profissões das Forças Armadas	3,1	2,3	1,4	3,5
	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores, gestores	11,5	0,0	1,4	14,7
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	23,1	2,3	10,0	28,1
	Técnicos e profissões de nível intermédio	13,1	9,3	7,1	14,7
	Pessoal administrativo	6,3	0,0	5,7	7,1
	Trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança, e vendedores	10,8	18,6	10,0	10,1
	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	1,9	2,3	4,3	1,4
	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	20,2	51,2	37,1	13,4
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	7,9	4,7	18,6	6,3
	Trabalhadores não qualificados	2,1	9,3	4,3	0,8
	Grupo profissional da mãe	Profissões das Forças Armadas	0	0,0	0,0	0,0
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores, gestores		4,6	0,0	0,0	5,7
Especialistas das atividades intelectuais e científicas		31,7	0,0	14,0	37,4
Técnicos e profissões de nível intermédio		10,6	3,3	8,8	11,5
Pessoal administrativo		14,5	10,0	5,3	16,4
Trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança, e vendedores		20,7	30,0	24,6	19,3
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta		1,6	10,0	5,3	0,3
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices		3,4	10,0	5,3	2,6
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem		0,5	3,3	0,0	0,3
Trabalhadores não qualificados		12,4	33,3	36,8	6,6

Fonte: Questionário PM&PC

À primeira vista, verificam-se assimetrias entre a profissão do pai e da mãe na observação de três grupos. A diferença mais acentuada regista-se no grupo dos

operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem: globalmente, há 15 vezes mais homens do que mulheres neste grupo profissional (H: 7,9%; M: 0,5%).

No grupo dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices há quase seis vezes mais homens do que mulheres (H: 20,2%; M:3,4%); mas no grupo dos trabalhadores não qualificados, acontece exatamente o inverso: há praticamente seis vezes mais mulheres trabalhadoras (H: 2,1%; M: 12,4%).

(9) Práticas mediáticas

As práticas mediáticas foram operacionalizadas pela conjugação de um conjunto de indicadores que fornece informação acerca da exposição aos meios de comunicação social – *media* tradicionais e novos *media* – e muito em particular da exposição quotidiana na vertente da informação (noticiosa, de atualidade). A análise de dados foi, na maior parte dos casos e sempre que se justificou, dadas as características da amostra, segmentada segundo o nível de escolaridade a frequentar: EFA – ensino básico, EFA – ensino secundário e ensino superior.

Uma primeira série de indicadores (quadro nº 9.1) revela uma clara homogenia quanto a níveis de exposição: independentemente do nível de escolaridade, a maioria dos inquiridos lê jornais, ouve rádio, vê televisão e navega na internet diariamente, um resultado que se afasta das distribuições nacionais conhecidas [*cf.*, por exemplo, a caracterização de Portugal como um país de consumos informativos tipicamente baixos, de Hallin e Mancini (2004)].

Na verdade, apenas o indicador referente à leitura de livros (em papel ou *online*) apresenta alguma variação: no EFA básico, 54,5% dos inquiridos nunca ou raramente lê livros; já no EFA secundário, a leitura de livros é prática quotidiana de 38% dos inquiridos e, para aqueles que se encontram a frequentar o ensino superior, 43,4% declaram essa prática.

Quadro nº 9.1: Exposição aos *media*(%)

	Nível de ensino a frequentar											
	Resultados globais			EFA: Ensino Básico			EFA: Ensino Secundário			Ensino Superior		
	N/R	1XS	D	N/R	1XS	D	N/R	1XS	D	N/R	1XS	D
Ler livros	27,4	31,5	41,1	54,5	18,2	27,3	36,7	25,3	38	22,3	34,3	43,4
Ler jornais	23	32	44,9	22,2	26,7	51,1	20,3	20,3	59,5	23,7	35,1	41,2
Ler revistas	33,3	45,5	21,3	36,4	38,6	25	34,2	36,8	28,9	32,7	47,9	19,3
Ouvir rádio	24,1	22,3	53,6	33,3	17,8	48,9	24,1	20,3	55,7	23	23,3	53,7
Ver TV	13,4	17,1	69,5	8,5	6,4	85,1	11,3	10	78,8	14,4	19,8	65,7
Navegar na internet	2,3	4,7	93	10,6	14,9	74,5	8,9	7,6	83,5	0	2,8	97,2

Legenda: N/R: Nunca/Raramente; 1XS: Pelo menos 1X semana; D: Diariamente ou quase

Fonte: Questionário PM&PC

O jornal (em papel ou *online*) é o suporte mais lido pelos inquiridos: diariamente ou pelo menos uma vez por semana, declaram ler jornais 77,8% dos indivíduos a frequentarem o EFA básico, 79,8% dos que frequentam o EFA secundário e 76,3% dos adultos a frequentar o ensino superior.

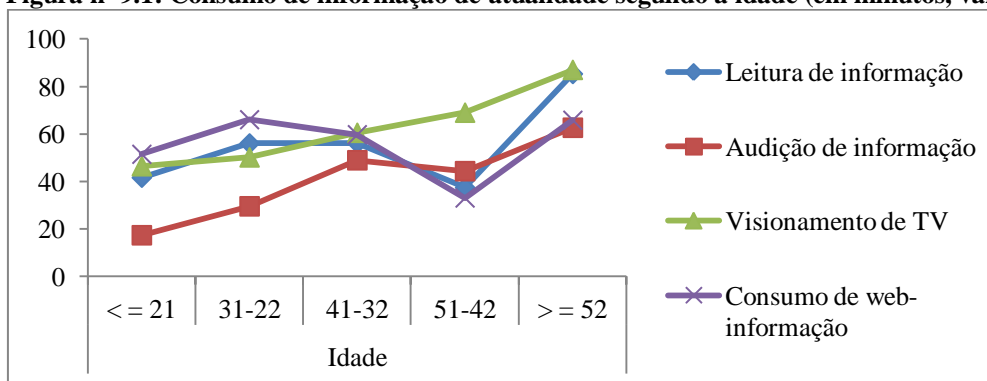
Os resultados mostram uma clara polarização: diariamente, a maioria dos inquiridos vê televisão (EFA básico: 85,1%; EFA secundário: 78,8%; ensino superior: 65,7%) e navega na internet (EFA básico: 74,5%; EFA secundário: 83,5%; ensino superior: 97,2%). Atente-se à relação com o nível de escolaridade: por um lado, o visionamento diário de televisão cresce à medida que a escolaridade diminui; por outro, a utilização diária de internet cresce à medida que a escolaridade aumenta. Ainda quanto à utilização diária de internet, e tendo em conta a idade dos inquiridos, diga-se que tendencialmente a navegação aumenta à medida que a idade diminui [o valor mínimo regista-se no escalão igual ou superior a 52 anos (68,4%) e o valor máximo regista-se no escalão 22-31 anos, com uma taxa de utilização de internet de 96,8%].

Uma análise mais fina, focada no indicador “tempo”, revela que o consumo diário de informação¹⁴⁷ – valor que resulta da soma de quatro indicadores (leitura de informação, audição de informação, visionamento de informação e consumo de web-informação) – de um aluno do EFA básico é, em média, de 3 horas e 54 minutos; um aluno do EFA secundário consome, em média, 4 horas e 15 minutos de informação/dia; e um aluno do ensino superior, em média, 2 horas e 50 minutos de informação/dia. O facto de o valor mais baixo se registar no ensino superior pode ser explicado, no caso da nossa amostra (recorde-se, uma amostra constituída por adultos em formação), a partir da idade dos inquiridos (figura nº 9.1): tendencialmente, os mais jovens consomem menos informação do que os mais velhos [por exemplo, os casos mais contrastantes verificam-se no indicador “leitura de informação” (um valor médio de 85 minutos para indivíduos com idade igual ou superior a 52 anos cai para um valor médio de 42 minutos para indivíduos com idade igual ou inferior a 21 anos), no indicador “audição de informação” (um valor médio de 63 minutos para indivíduos com idade igual ou superior a 52 anos cai para um valor médio de 17 minutos para indivíduos com idade igual ou inferior a 21 anos) e no indicador “visionamento de informação” (um valor médio de 87 minutos para indivíduos com idade igual ou superior a 52 anos cai para um valor médio de 46 minutos para indivíduos com idade igual ou inferior a 21 anos)].

Na verdade, já Rebelo e o seu grupo de investigadores, em *Os Públicos dos Meios de Comunicação Social Portugueses* (2008), haviam revelado que os portugueses mais jovens apresentam níveis particularmente baixos de interesse pelas notícias nos vários meios, tradicionais (imprensa, rádio e televisão) ou novos *media* (internet).

¹⁴⁷ Metodologia semelhante foi usada por Roger Bohn e James Short em *How Much Information 2009* (Universidade da Califórnia)

Figura nº 9.1: Consumo de informação de atualidade segundo a idade (em minutos, valores médios)



Fonte: Questionário PM&PC

Análise de variância estatística significativa para todas as práticas ($p < 0,01$)

Desagregando o tempo por *medium* (quadro nº 9.2), e sem surpresa, nota-se o predomínio da televisão como principal meio de informação quotidiano dos inquiridos a frequentarem os EFA básico (72 minutos/dia) e secundário (78 minutos/dia). Estes dados corroboram resultados de investigações que revelam ser a televisão o meio de informação mais importante em Portugal (Rebello *et al.*, 2008) e ser Portugal um país que vive em *overdose* televisiva (Benavente, Mendes e Schmidt, 1997).

Quadro nº 9.2: Consumo de informação de atualidade (em minutos, valores médios)

	Nível de ensino a frequentar		
	EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Leitura de informação (*)	51	61	47
Audição de informação (**)	43	58	22
Visionamento de informação (**)	72	78	46
Consumo de web-informação	68	58	55

A leitura refere-se, neste caso, apenas a materiais impressos (jornais e revistas).

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) (**) Análise de variância estatística significativa (* $p < 0,05$) (** $p < 0,01$)

A internet surge como principal *medium* a que recorrem diariamente os inquiridos do ensino superior (55 minutos/dia) para se informarem. O efeito (canibalizante¹⁴⁸) da internet nas práticas de informação dos indivíduos – como já provado em diversos estudos nacionais (nomeadamente, do português Observatório da Comunicação) e internacionais (nomeadamente, do britânico Offcom) – parece ser mais notório no ensino superior, tomando por comparação os valores respeitantes ao consumo de informação via *media* tradicionais (imprensa, rádio e televisão) dos mesmos indivíduos.

¹⁴⁸ A expressão é dos investigadores do Obercom (*in A Internet em Portugal 2012*)

Embora este valor seja o mais baixo dos três níveis de ensino, facto que, mais uma vez, pode estar relacionado com a idade dos inquiridos (os mais jovens consomem menos informação do que os mais velhos), julgamos ser já muito expressivo o tempo que os inquiridos dos EFA básico e secundário afirmam usar no consumo de web-informação: 68 e 58 minutos/dia, respetivamente.

Desagregando o ensino superior em cinco áreas científicas (quadro nº 9.3) – Arquitetura e Design; Ciências da Natureza, Matemática e Saúde; Ciências Sociais; Humanidades; Engenharias – conclui-se serem os alunos de Arquitetura e Design os inquiridos que mais consomem informação de atualidade (3 horas e 23 minutos/dia, em média) e os alunos inquiridos a frequentar cursos nas áreas científicas das Ciências da Natureza, Matemática e Saúde os que menos consomem informação de atualidade (2 horas e 15 minutos/dia, em média).

Quadro nº 9.3: Consumo de informação de atualidade no ensino superior (em minutos, valores médios)

	Ensino superior: Área científica				
	Arquitetura e Design	Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	Ciências Sociais	Humanidades	Engenharias
Leitura de informação (*)	54	37	47	53	48
Audição de informação (*)	23	18	26	29	13
Visionamento de TV (*)	48	42	50	53	31
Consumo de web-informação (**)	78	38	58	53	51

Em minutos. A leitura refere-se, neste caso, apenas a materiais impressos (jornais e revistas).

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) (**) **Análise de variância estatística significativa (*p<0,05) (**p<0,01)**

Livros (impressos)

Os dados referentes à leitura de livros (impressos) por ano, e tomando por base a tipologia de *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito à População Portuguesa* (Freitas, Casanova e Alves, 1997) e *A Leitura em Portugal* (Santos, 2007), revelam o domínio dos pequenos leitores (1 a 5 livros/ano), independentemente do nível de escolaridade em análise (quadro nº 9.4).

Na verdade, os pequenos leitores¹⁴⁹ predominam na nossa amostra também independentemente do sexo (masculino: 55,5%; feminino: 64,7%) e da idade (em todos

¹⁴⁹ Dados do Pew Research Center's Internet & American Life Project, de 2012, revelaram que mais de 80% dos jovens americanos entre os 16 e os 29 anos leram apenas um livro no ano passado. Em detalhe: 75% leram um livro impresso, 19% um *ebook* e 11% um audiolivro. Cerca de 40% dos indivíduos com práticas de leitura *online* com mais de 30 anos declararam ler mais atualmente graças aos conteúdos digitais.

os escalões etários). É um facto: em Portugal pouco se lê, evidência que tem sido empiricamente demonstrada desde os anos 90 do século XX¹⁵⁰.

Quadro nº 9.4: Tipologia de leitores de livros (% em coluna)

	Nível de ensino a frequentar			
	Resultados globais	EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Tipologia leitura de livros				
Não leitores	6,8	27,7	12,3	2,9
Pequenos leitores	60,8	61,7	63,0	60,3
Médios leitores	26,4	6,4	22,2	29,9
Grandes leitores	6,0	4,3	2,5	6,9

Legenda: Pequenos leitores: 1 a 5 livros/ano; Médios leitores: 6 a 20 livros/ano; Grandes leitores: mais de 20 livros/ano; Não leitores: 0 livros/ano.

Fonte: Questionário PM&PC.

Qui-quadrado significativo (p<0,01)

Como se esperaria, a percentagem de não leitores decresce muito significativamente à medida que a escolaridade aumenta. Mas há outro dado que nos parece significativo: o número surpreendente (pela negativa) de grandes leitores, ou seja, de indivíduos que afirmam ler mais de 20 livros por ano (apenas 4,3% no EFA básico, 2,5% no EFA secundário e 6,9% no superior).

A existência de apenas 6,9% de grandes leitores no ensino superior pode estar relacionado com a migração da leitura para outros suportes, para plataformas digitais como computadores, *tablets* ou *ereaders*¹⁵¹. Em rigor, e seguindo Reig Hernández e Vílchez (2013), os padrões de leitura parecem estar a mudar: do impresso para o digital (ainda que lentamente), de uma leitura mais exaustiva para uma leitura mais exploratória e mais rápida, detetando elementos de importância¹⁵².

Tendo por referência a distribuição dos inquiridos por áreas científicas de ensino superior, refira-se que os pequenos leitores predominam em todas as áreas científicas, exceto nas Humanidades: neste grupo, há 50% de médios leitores. Os grupos com maior peso de não leitores são as Ciências da Natureza, Matemática e Saúde (4,9% de não leitores) e as Engenharias (4,5% de não leitores). A área científica com mais inquiridos

¹⁵⁰ Cf. “Hábitos de leitura em Portugal: uma análise transversal-estruturalista de base extensiva” (Lopes, 2011) em <http://bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf>

¹⁵¹ Recorde-se que a Amazon revelou, em abril de 2012, que por cada 100 livros impressos vendidos eram comprados 116 *ebooks*.

¹⁵² Ao que parece, “os nossos cérebros confiam na internet como memória, do mesmo modo que o fazem em relação à memória de um amigo, familiar ou colega de trabalho. Por outras palavras, recordamos menos a informação em si mesma do que onde a podemos localizar” (Sparrow, 2011). A investigadora da Universidade de Columbia Betsy Sparrow concluiu (em artigo publicado na revista *Science*) que tendemos a esquecer o que sabemos que vamos encontrar na internet e que, mais do que memorizar, simplesmente retemos a forma de encontrar a informação de que necessitamos.

que se declararam grandes leitores é a das Humanidades (22,9%). Esta é também a única área científica com total ausência de não leitores (0%).

Em detalhe, também nos parece relevante o número de inquiridos que afirmam não ler nenhum livro por ano (27,7% no ensino básico, 12,3% no secundário e 2,9% no superior), mesmo estando a frequentar algum nível de ensino numa escola básica/secundária ou numa universidade (quadro nº 9.5). Estes dados parecem indicar ter existido um entendimento restrito da leitura enquanto “leitura lazer”.

Quadro nº 9.5: Leitura de livros (impressos) por ano (% em coluna)

		Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
			EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Leitura livros - por ano	Nenhum	6,8	27,7	12,3	2,9
	1 livro	15,3	36,2	22,2	11,2
	2 a 5	45,5	25,5	40,7	49,1
	6 a 10	17,7	6,4	16,0	19,5
	11 a 20	8,7	0,0	6,2	10,4
	Mais de 20	6,0	4,3	2,5	6,9

Fonte: Questionário PM&PC.

Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

Jornais e revistas (impressos)

A maioria dos inquiridos declara ler algum tipo de jornais impressos, pelo menos uma vez por semana (quadro nº 9.6). Os tipos de jornais impressos lidos, pelo menos uma vez por semana, com mais regularidade pelos inquiridos são os diários (55,2% da amostra) e os gratuitos (65,4% da amostra). No EFA básico leem-se mais jornais diários (64,7%); no EFA secundário e superior, mais jornais gratuitos (70,4% e 64,7%, respetivamente). No EFA básico, a leitura de jornais económicos (3,9%) e de jornais regionais (7,8%) é pouco relevante.

A nível de género, a diferença mais acentuada foi encontrada na leitura de jornais desportivos: dos inquiridos que declararam ler jornais desportivos em papel, 84% são homens.

A percentagem de não leitores de jornais (em papel) no ensino superior (11,6%) parece-nos relevante. No entanto, refira-se que José Rebelo e a sua equipa revelaram uma

percentagem ainda mais elevada: 20% dos inquiridos com formação superior declaravam, em 2008, nunca lerem um jornal (Rebelo *et al.*, 2008: 104, 289).

Observamos, portanto, que os não leitores de jornais impressos aumentam à medida que a escolaridade aumenta, o que pensamos estar relacionado com a migração para outro tipo de suportes, concretamente *online*. Este dado corrobora resultados de estudos nacionais e internacionais, como *A Imprensa na Sociedade em Rede*, do Observatório da Comunicação (Obercom, 2010d), que afirma um crescimento em Portugal do número de leitores de jornais *online* e sugere que são os indivíduos mais escolarizados aqueles que mais leem jornais no suporte *online*, ou *Individuals Using the Internet for Reading Online Newspapers/Magazines*, do Eurostat (2012), que revela que a utilização da internet para ler jornais e revistas tem sido, em Portugal, crescente e constante ao longo dos anos analisados (anualmente entre 2003-2012), fixando-se em 40 a percentagem de inquiridos portugueses entre os 16 e os 74 anos que declararam tal prática.

Sem pretensões comparativas, afirme-se que o dado mais contrastante com os resultados de *A Leitura em Portugal* é o que diz respeito aos gratuitos, à época “uma realidade bastante recente no País” (Santos, 2007).

Quadro nº 9.6: Leitura de jornais impressos (% de leitores em cada grau de ensino)

	Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
		EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Diários	55,2	64,7	60,5	51,5
Semanários (*)	26,0	9,8	27,2	27,3
Económicos	10,0	3,9	14,8	9,5
Desportivos (*)	19,8	29,4	24,7	17,0
Gratuitos	65,4	51,0	70,4	64,7
Regionais	13,5	7,8	18,5	12,9
Não lê jornais	10,4	3,9	7,4	11,6

Fonte: Questionário PM&PC

(*) Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

Os alunos a frequentar o ensino superior que mais leem jornais diários e semanários estudam Humanidades ou Ciências Sociais (quadro nº 9.7). Dos alunos do ensino superior que declararam não ler jornais, a maioria frequenta cursos nas áreas científicas da Arquitetura e Design (19%) e das Ciências da Natureza, Matemática e Saúde (14,7%).

Quadro nº 9.7: Leitura de jornais impressos segundo a área científica de ensino superior (%)

	Ensino Superior: Área científica				
	Arquitetura e Design	Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	Ciências Sociais	Humanidades	Engenharias
Diários (*)	45,6	47,7	60,0	67,3	34,8
Semanários (*)	24,1	16,5	34,3	38,8	30,4
Económicos (*)	5,1	3,7	17,1	10,2	13,0
Desportivos	20,3	11,9	20,0	18,4	15,2
Gratuitos	59,5	67,9	61,0	65,3	73,9
Regionais (*)	16,5	10,1	9,5	26,5	6,5
Não lê jornais (*)	19,0	14,7	7,6	4,1	8,7

Fonte: Questionário PM&PC

(*) Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

No estudo *Os Públicos dos Meios de Comunicação Social Portugueses* revelam-se outros dados que consideramos muito interessantes: Mais de 20% dos inquiridos com escolaridade superior que declaram ler frequentemente jornais diários assumem ficar pela primeira-página ou apenas passar os olhos pelos títulos, mais de 30% dos indivíduos com menos de 30 anos não passam da primeira-página e mais de 44% dos indivíduos com menos de 30 anos contentam-se somente com os títulos (Rebelo *et al.*, 2008: 107).

Refira-se que, ainda assim, existe uma percentagem muito considerável de leitores cumulativos de jornais nesta amostra (inquiridos que leem mais do que um tipo de jornal pelo menos uma vez por semana): os indivíduos que leem dois ou três tipos de jornais pelo menos uma vez por semana representam 52,7% da amostra (quadro nº 9.8).

Quadro nº 9.8: Leitores cumulativos de jornais (%)

Nº de jornais lidos	% válida	% acumulada
0	11,3	11,3
1	28,5	39,8
2	32,3	72,1
3	20,4	92,5
4	5,8	98,3
5	1,2	99,4
6	,6	100,0
Total	100,0	

Fonte: Questionário PM&PC

Quanto ao suporte revista, e tomando a amostra como um todo, os dados mostram que a leitura regular (pelo menos uma vez por semana) de revistas é uma prática essencialmente feminina: as mulheres estão em maioria em quase todos os indicadores disponíveis para este tipo de publicações (de atualidade, científicas, culturais, femininas, incluídas em jornais, sociais e de viagens), exceto no que se refere a revistas masculinas. Trata-se de um resultado equivalente ao encontrado por Rebelo e a sua equipa: a procura de revistas é essencialmente feminina (Rebelo *et al.*, 2008: 69, 114).

Ainda tomando a amostra como um todo, a leitura regular de revistas de atualidade é de 49,2%, a leitura regular de revistas incluídas em jornais de 22,8% e de revistas sociais de 22,2%. Os não leitores de revistas representam 19,7% da amostra (quadro nº 9.9).

Numa análise mais fina, os resultados revelam que as revistas mais lidas pelos alunos do EFA básico são as sociais (33,3%) e as mais lidas pelos estudantes a frequentarem o EFA secundário e o ensino superior são as revistas de atualidade (48,1% e 50,5%, respetivamente). É de destacar, no entanto, o peso muito considerável da leitura de revistas sociais nas práticas de leitura de imprensa dos inquiridos do EFA secundário (42%). Refira-se que os não leitores de revistas aumentam à medida que a escolaridade diminuiu.

Quadro nº 9.9: Leitura de revistas impressas (%)

	Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
		EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Revistas de atualidade (*)	49,2	29,4	48,1	50,5
Revistas científicas/técnicas (*)	20,1	9,8	12,3	22,4
Revistas culturais (*)	17,7	5,9	11,1	20,1
Revistas femininas (*)	17,9	5,9	12,3	20,1
Revistas incluídas em jornais	22,8	19,6	27,2	21,6
Revistas masculinas	7,1	9,8	11,1	5,7
Revistas sociais (*)	22,2	33,3	42,0	16,0
Revistas de viagens (*)	10	5,9	17,3	8,8
Não lê revistas (*)	19,7	33,3	28,4	15,5

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

No ensino superior (quadro nº 9.10), a maioria dos leitores de revistas de atualidade, culturais, femininas, incluídas em jornais e revistas sociais estuda Humanidades ou Ciências Sociais. As publicações científicas/técnicas são lidas sobretudo por estudantes de Engenharias (34,8%) e de Ciências da Natureza, Matemática e Saúde (33,9%). Dos

alunos que declararam não ler revistas, 26,6% frequentavam um curso na área científica da Arquitetura e Design.

Quadro nº 9.10: Leitura de revistas impressas segundo a área científica de ensino superior (%)

	Ensino Superior: Área científica				
	Arquitetura e Design	Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	Ciências Sociais	Humanidades	Engenharias
De atualidade (*)	46,8	40,4	57,1	65,3	50,0
Científicas/técnicas (*)	22,8	33,9	9,5	12,2	34,8
Culturais (*)	22,8	17,4	24,8	28,6	2,2
Femininas (*)	11,4	22,0	26,7	26,5	8,7
Incluídas em jornais	16,5	17,4	25,7	30,6	21,7
Masculinas	7,6	4,6	4,8	8,2	4,3
Sociais (*)	6,3	18,3	20,0	24,5	8,7
De viagens	13,9	4,6	8,6	12,2	6,5
Não lê revistas (*)	26,6	13,8	7,6	24,5	8,7

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

A leitura cumulativa de revistas (leitura de mais do que uma publicação), pelo menos uma vez por semana, independentemente do tipo, é prática de 50,2% da amostra (leitores cumulativos de revistas). No entanto, refira-se que a maior percentagem isolada se regista na leitura de uma única revista, pelo menos uma vez por semana: 42,3% (quadro nº 9.11).

Quadro nº 9.11: Leitores cumulativos de revistas (%)

Nº de revistas lidas	% válida	% acumulada
0	7,5	7,5
1	42,3	49,8
2	27,3	77,1
3	13,5	90,6
4	6,7	97,3
5	1,5	98,8
6	,6	99,4
7	,4	99,8
8	,2	100,0
Total	100,0	

Fonte: Questionário PM&PC

Encontraram-se correlações significativas entre a leitura de livros, jornais e revistas. A correlação mais evidente regista-se entre os leitores de jornais e de revistas (quadro nº 9.12).

Quadro nº 9.12: Correlações entre leitores de livros, jornais e revistas

		Frequência: Ler livros	Frequência: Ler jornais	Frequência: Ler revistas
Frequência: Ler livros	Pearson Correlation	1	,171**	,186**
Frequência: Ler jornais	Pearson Correlation	,171**	1	,528**
Frequência: Ler revistas	Pearson Correlation	,186**	,528**	1

(**) **Correlação significativa (p<0,01).**

Fonte: Questionário PM&PC

Cruzando os valores que resultam da leitura de jornais e da leitura de revistas (quadro nº 9.13), verifica-se que quem nunca ou raramente lê jornais, nunca ou raramente lê revistas (72,6%) e que quem lê jornais pelo menos uma vez por semana, também lê revistas com a mesma periodicidade (62,6%).

Quadro nº 9.13: Crosstabulation leitura de jornais - leitura de revistas (%)

			Leitura de revistas (p6_3)			
			N/R	1XS	D	Total
Leitura de jornais (p6_2)	N/R	% within R_p6_2	72,6	23,9	3,4	100,0
		% within R_p6_3	50,3	12,1	3,7	23,1
	1XS	% within R_p6_2	28,2	62,6	9,2	100,0
		% within R_p6_3	27,2	44,2	14,0	32,1
	D	% within R_p6_2	16,7	44,5	38,8	100,0
		% within R_p6_3	22,5	43,7	82,2	44,8
Total	% within R_p6_2	33,3	45,6	21,1	100,0	
	% within R_p6_3	100,0	100,0	100,0	100,0	

Legenda: N/R: Nunca/Raramente; 1XS: Pelo menos 1X semana; D: Diariamente ou quase.

Fonte: Questionário PM&PC.

Qui-quadrado significativo (p<0,01)

Rádio

Música (66,5%) e informação (42,3%) lideram diariamente as preferências dos ouvintes de rádio inquiridos neste estudo (quadro nº 9.14). Os investigadores responsáveis pelo projeto *Os Públicos dos Meios de Comunicação Social Portugueses* chegam a

resultados semelhantes quanto ao tipo de programas mais ouvidos: à frente está a música, depois a informação (Rebelo *et al.*, 2008: 101, 103).

No polo oposto, o fórum, o programa desportivo, a reportagem e a entrevista/debate reúnem menor consenso: são tipos de programas radiofónicos nunca ou raramente ouvidos pela maioria dos indivíduos inquiridos neste estudo (por 84%, 73%, 72,8% e 72,1% da amostra, respetivamente).

Quadro nº 9.14: Audição de rádio: resultados globais (%)

	Resultados globais		
	N/R	1XS	D
Informação	37,2	20,4	42,3
Entrevista/debate	72,1	18,8	9,1
Fórum	84,0	12,1	3,9
Reportagem	72,8	18,4	8,8
Desportivo	73,0	17,3	9,7
Cultural	55,5	31,1	13,4
Música	15,0	18,4	66,5
Entretenimento	40,8	26,2	33,0

Legenda: N/R: Nunca/Raramente; 1XS: Pelo menos 1X semana; D: Diariamente
Fonte: Questionário PM&PC

Tendo em conta a idade dos alunos inquiridos, e por referência unicamente a informação numa base diária, nota-se uma clara tendência: a audição de informação radiofónica aumenta de forma muito consolidada com a idade (nos extremos, 83,3% dos inquiridos com idade igual ou superior a 52 anos ouvem informação na rádio, percentagem que cai para os 25,4% nos inquiridos com idade igual ou inferior a 21 anos).

A análise da amostra particionada por nível de escolaridade (quadro nº 9.15) mostra, sem surpresa, o mesmo padrão na relação entre a frequência de audição e o tipo de programa radiofónico: independentemente do nível de ensino, os inquiridos – que ouvem rádio (41,9% da amostra) – ouvem diariamente música e informação.

A maioria dos alunos a frequentar o ensino superior, independentemente da área científica, ouve diariamente música na rádio (quadro nº 9.16). A informação radiofónica é mais ouvida, diariamente, pelos alunos de Humanidades e menos pelos estudantes de Engenharias. Os alunos de Arquitetura e Design e os seus colegas de Humanidades são os alunos do superior que mais ouvem programas de entretenimento e programas culturais.

Quadro nº 9.15: Audição de rádio segundo o nível de ensino a frequentar (%)

	Nível de ensino a frequentar								
	EFA: Ensino Básico			EFA: Ensino Secundário			Ensino Superior		
	N/R	1XS	D	N/R	1XS	D	N/R	1XS	D
Informação (*)	37,2	7	55,8	26,3	11,8	61,8	39,5	23,8	36,8
Entrevista/debate (*)	68,6	11,4	20	56,3	21,9	21,9	75,2	19	5,8
Fórum (*)	82,1	10,7	7,1	63,9	21,3	14,8	87,6	10,6	1,7
Reportagem (*)	51,6	22,6	25,8	52,4	25,4	22,2	78,3	16,8	4,8
Desportivo (*)	46,9	15,6	37,5	66,1	16,1	17,7	76,5	17,6	5,9
Cultural	60,6	18,2	21,2	44,4	36,5	19	56,9	31,4	11,7
Música	11,1	13,3	75,6	12,8	12,8	74,4	16	20,2	63,8
Entretenimento	30,8	34,6	34,6	44,8	22,4	32,8	40,9	26,2	32,9

Legenda: N/R: Nunca/Raramente; 1XS: Pelo menos 1X semana; D: Diariamente.

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

Quadro nº 9.16: Audição diária de rádio segundo a área científica de ensino superior (%)

	Ensino Superior: Área científica				
	Arquitetura e Design	Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	Ciências Sociais	Humanidades	Engenharias
Informação	42,7	30,5	35,0	53,3	28,9
Entrevista/debate	6,6	2,9	4,1	14,0	7,0
Fórum	4,2	0,0	2,1	0,0	2,3
Reportagem	4,1	4,0	7,4	4,9	2,3
Desportivo	8,2	5,0	6,1	7,3	2,3
Cultural (*)	16,4	6,9	11,1	16,3	11,4
Música	65,4	61,0	65,0	71,1	57,8
Entretenimento	44,2	29,4	28,1	35,7	28,9

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

O número de ouvintes de rádio que declara ouvir, numa base diária, mais do que um tipo de programa de rádio (ouvintes cumulativos), independentemente do género, totaliza 49,8% (quadro nº 9.17). A maior parte dos inquiridos que ouvem rádio declaram ouvir diariamente dois tipos de programas de rádio (22,1%).

Colocando o foco exclusivamente na vertente informativa (quadro nº 9.18), o número de ouvintes cumulativos de informação (resultado da soma de quatro indicadores: informação, entrevista e debate, forum e reportagem) totaliza 11%.

Quadro nº 9.17: Ouvintes cumulativos (%)

Nº de programas de rádio ouvidos	% válida	% acumulada
0	30,6	30,6
1	19,6	50,2
2	22,1	72,3
3	15,4	87,7
4	5,4	93,1
5	3,7	96,7
6	2,1	98,8
7	,8	99,6
8	,4	100,0
Total	100,0	

Fonte: Questionário PM&PC

Quadro nº 9.18: Ouvintes cumulativos de informação (%)

Nº de programas de rádio de informação	% válida	% acumulada
0	58,1	58,1
1	31,0	89,0
2	6,7	95,8
3	2,7	98,5
4	1,5	100,0
Total	100,0	

Fonte: Questionário PM&PC

Televisão

A grande maioria dos telespectadores que integram a amostra ocupa diariamente o seu tempo em frente ao pequeno ecrã a ver informação/telejornais (quadro nº 9.19). A uma conclusão semelhante chegou José Rebelo, em 2008: a informação televisiva era vista frequentemente por 89,4% dos inquiridos em *Os Públicos dos Meios de Comunicação Social Portugueses* (Rebelo *et al.*, 2008: 103).

Do total de inquiridos que responderam a este conjunto de indicadores, a maioria nunca ou raramente vê *talkshows* (73,6%), telenovelas (71,1%), programas de desporto (68,3%), concursos (61,8%), entrevistas e debates (56,4%) e/ou música (52,4%). Veem diariamente mais informação televisiva os inquiridos mais velhos (o valor máximo, 94,4%, diz respeito a adultos com idade igual ou superior a 54 anos).

Uma análise detalhada por nível de escolaridade (quadro nº 9.20) mostra, de facto, o domínio da televisão enquanto *medium* informativo no quotidiano dos alunos do ensino básico, secundário e superior que afirmam ver televisão (79,6%, 78,2% e 67,8%, respetivamente).

Quadro nº 9.19: Visonamento de televisão: resultados globais (%)

	Resultados globais		
	N/R	1XS	D
Informação/telejornais	12,3	17,2	70,5
Grande reportagem	42,1	42,7	15,1
Entrevista/ debate	56,4	34,5	9,1
Documentários	39,7	43,5	16,7
Científicos/educativos	46,8	40,5	12,7
Programas desportivos	68,3	21,6	10,1
Programas culturais	48,4	39,7	11,9
Cinema	31,5	49,4	19,1
Séries	22,6	35,6	41,8
Concursos	61,8	28,2	10,0
TV: talk shows	73,6	20,0	6,4
TV: telenovelas	71,1	12,9	16,0
TV: música	52,4	25,9	21,7

Legenda: N: Nunca; R: Raramente; 1XS: Pelo menos 1X semana; D: Diariamente.

Fonte: Questionário PM&PC

Destaque também para a grande reportagem: este género televisivo é visto pela maioria dos telespectadores de qualquer nível de ensino pelo menos uma vez por semana.

Quadro nº 9.20: Visonamento de televisão segundo o nível de ensino a frequentar (%)

	Nível de ensino a frequentar								
	EFA: Ensino Básico			EFA: Ensino Secundário			Ensino Superior		
	N/R	1XS	D	N/R	1XS	D	N/R	1XS	D
Informação/telejornais	10,2	10,2	79,6	14,1	7,7	78,2	12,2	20,0	67,8
Grande reportagem (*)	29,3	36,6	34,1	30,4	43,5	26,1	45,6	43,3	11,1
Entrevista/ debate (*)	50,0	25,0	25,0	43,7	38,0	18,3	59,4	34,7	5,8
Documentários (*)	20,0	35,0	45,0	31,1	43,2	25,7	43,5	44,5	12,0
Científicos/educativos (*)	47,1	26,5	26,5	38,6	38,6	22,9	48,3	42,1	9,6
Programas desportivos (*)	33,3	22,2	44,4	63,9	18,1	18,1	72,5	22,2	5,3
Programas culturais (*)	42,1	26,3	31,6	32,4	50,7	16,9	52,0	39,0	9,0
Cinema (*)	19,5	34,1	46,3	23,0	48,6	28,4	34,5	51,2	14,4
Séries	5,7	31,4	62,9	26,0	36,4	37,7	23,5	35,8	40,7
Concursos (*)	53,1	21,9	25,0	54,2	25,0	20,8	64,0	29,3	6,7
TV: talk shows	69,0	13,8	17,2	70,8	23,1	6,2	74,4	20,0	5,6
TV: telenovelas (*)	41,7	16,7	41,7	54,2	11,1	34,7	77,1	12,9	10,0
TV: música (*)	17,5	27,5	55,0	29,7	28,4	41,9	60,5	25,3	14,2

Legenda: N: Nunca; R: Raramente; 1XS: Pelo menos 1X semana; D: Diariamente.

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Qui-quadrado significativo (p<0,05)

A partir das respostas dadas pelos inquiridos quanto à frequência com que visionam vários géneros televisivos foi realizada uma análise de componentes principais (quadro nº 9.21). Os resultados mostram que os programas visionados podem ser organizados em quatro componentes: programas culturais, programas de entretenimento, programas de informação e programas de desporto/cinema.

Quadro nº 9.21: Géneros televisivos (análise de componentes principais)

	Componente			
	1	2	3	4
Cultura				
Programas científicos/educativos	,848	,025	,230	,029
Documentários	,791	,062	,337	,087
Programas culturais	,678	,198	,339	,124
Séries	,499	,424	-,154	,492
Entretenimento				
Concursos	,111	,758	,165	,149
Telenovelas	-,030	,745	,162	-,136
<i>Talk shows</i>	,151	,707	,155	,203
Música	,385	,468	,080	,259
Informação				
Entrevista/debate	,302	,029	,776	,140
Grande reportage	,337	,272	,744	,026
Informação/telejornais	,120	,272	,670	,168
Desporto / cinema				
Programas desportivos	-,006	,005	,323	,822
Cinema	,472	,338	,045	,563
% de variância explicada	20,6	18,0	16,1	11,2

Fonte: Questionário PM&PC

Foram construídos quatro índices, cada um deles integrando as variáveis com maior peso (*loading*) em cada uma das componentes principais (assinalados a negrito no quadro 9.22), os quais traduzem a frequência, em termos médios, de visionamento de cada um dos tipos de programas¹⁵³.

Os resultados revelam que, em média, os quatro tipos de programas são visionados com uma frequência relativamente equivalente e que os inquiridos tendem a fazê-lo com alguma frequência, ainda que pouco elevada (os valores globais médios obtidos situam-se todos acima de 2 e abaixo de 3). Mesmo assim, é importante destacar que os programas de informação são os que apresentam frequências médias de visionamento

¹⁵³ Especificam-se, em seguida, as variáveis incluídas em cada índice e o valor do alfa de Cronbach. *Cultura*: programas científicos/educativos, documentários, programas culturais, séries e cinema; alfa de Cronbach = 0,804. *Entretenimento*: concursos, telenovelas, talk-shows, música e séries; alfa de Cronbach = 0,731. *Informação*: entrevista/debate, grande reportagem, informação / telejornais; alfa de Cronbach = 0,782. *Desporto / cinema*: programas desportivos, cinema e séries; alfa de Cronbach = 0,631.

mais elevadas, enquanto os de entretenimento apresentam os valores mais baixos (2,90 vs 2,42).

Quadro nº 9.22: Frequência de visionamento de tipos de géneros televisivos (valores médios) segundo o nível de escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade

	Cultura	Entretenimento	Informação	Desporto / cinema
Nível a frequentar	(*)	(*)	(*)	(*)
EFA: Ensino Básico	3,22	3,08	3,27	3,28
EFA: Ensino Secundário	2,92	2,68	3,06	2,82
Ensino Superior	2,69	2,29	2,82	2,61
Área científica		(*)	(*)	
Arquitetura e Design	2,71	2,19	2,71	2,60
C. Natureza, Mat. e Saúde	2,71	2,34	2,72	2,65
Ciências Sociais	2,70	2,44	3,03	2,66
Humanidades	2,63	2,14	2,92	2,44
Engenharias	2,68	2,18	2,68	2,62
Idade	(*)	(*)	(*)	
< = 21	2,71	2,46	2,83	2,70
31-22	2,77	2,33	2,76	2,69
41-32	2,89	2,57	3,18	2,64
51-42	2,86	2,31	3,26	2,67
> = 52	3,27	3,01	3,58	3,06
Resultados globais	2,78	2,42	(*) 2,90	2,70

Legenda: Escala: 1 = nunca até 4 = diariamente ou quase

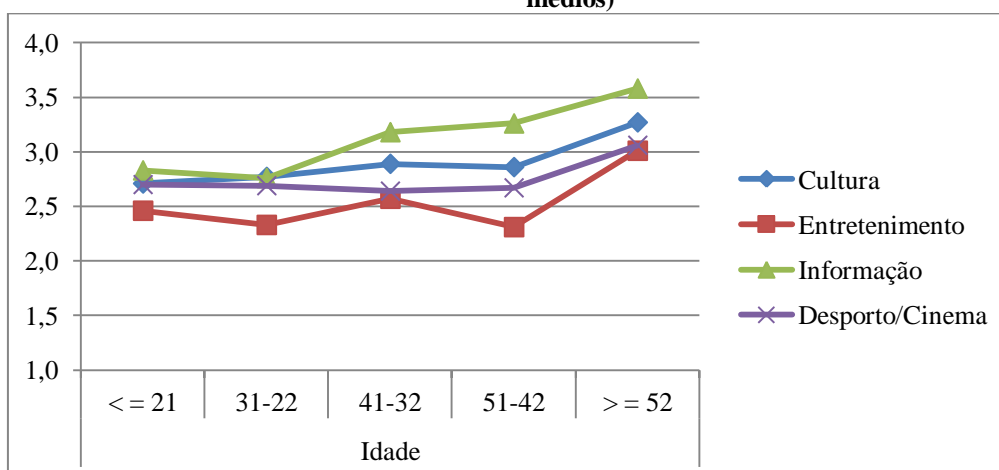
Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

Analisando os resultados obtidos segundo o grau de ensino a frequentar observa-se que os estudantes que se encontram a frequentar o ensino superior revelam práticas de visionamento de televisão mais baixas em todos os géneros televisivos.

Se for tida em conta a idade constata-se que há também diferenças evidentes, sobretudo quanto ao visionamento de programas de informação: à medida que a idade aumenta tende a aumentar também, em média, a frequência com que são visionados estes programas (figura nº 9.2).

Figura nº 9.2: Frequência de visionamento de tipos de géneros televisivos segundo a idade (valores médios)



Fonte: Questionário PM&PC

Redes sociais

O total de inquiridos que afirma ter perfil numa rede social é bem representativo do *esprit du temps* (88,6%). Em rigor, a grande maioria dos inquiridos tem perfil numa rede social, independentemente do nível de escolaridade, do sexo e da idade (quadro nº 9.23).

Quadro nº 9.23: Perfil em rede social segundo o sexo e a idade (% em coluna)

		Sexo (*)		Idade (*)				
		Masculino	Feminino	>= 52	51-42	41-32	31-22	<= 21
Perfil em rede social	Sim	85,0	91,4	76,5	62,5	85,4	91,0	94,3
	Não	15,0	8,6	23,5	37,5	14,6	9,0	5,7

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

A análise por nível de ensino demonstra homogenia nos resultados, embora seja bem nítida a tendência de crescimento à medida que aumenta a escolaridade (quadro nº 9.24). Dos alunos do ensino superior que declararam não ter perfil numa rede social (9,3%), 30,6% frequentam um curso na área científica das Ciências Sociais.

Estes dados vão ao encontro dos últimos resultados de *A Internet em Portugal 2012*, do Obercom: segundo o relatório, 73,4% dos internautas portugueses usam as redes sociais (e, adiante-se, 93,7% dos que utilizam redes sociais estão no Facebook). O estudo *Os Portugueses e as Redes Sociais 2012*, da Marktest, vai um pouco mais longe ao concluir, por exemplo, que os inquiridos – todos utilizadores de redes sociais – passam,

em média, 88 minutos por dia nos *social media*, quase metade (46,2%) consulta as redes sociais várias vezes por dia e 95% dos utilizadores tem conta no Facebook.

Quadro nº 9.24: Perfil em rede social segundo o nível de escolaridade (% em coluna)

		Nível de ensino a frequentar		
		EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Perfil em rede social	Sim	76,6	85,9	90,7
	Não	23,4	14,1	9,3

Fonte: Questionário PM&PC.
Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

Utilização de internet

A internet é, à partida, pela conjugação de meios, formatos e linguagens disponibilizados num único suporte, a tecnologia que requer a mobilização de mais práticas e mais e melhores competências em todos os domínios de literacia mediática: aceder, compreender, avaliar, criar. É também o suporte que solicita/mobiliza, em simultâneo, mais tipos de capital (segundo Bourdieu, 1986): capital económico (que possibilita a posse de equipamentos) e de capital cultural e social (traduzido em capacidades e competências, na sua mobilização em contexto, no âmbito de relações sociais específicas).

A análise de componentes principais foi realizada a partir das respostas dos alunos em relação à frequência de utilização de internet. Os resultados apontam para a organização em cinco componentes: informação e pesquisa, comunicação, entretenimento, serviços e participação pública (quadro nº 9.25).

Foram construídos cinco índices, integrando as variáveis com maior peso em cada uma das componentes principais e traduzindo a frequência, em termos médios, de atividades realizadas através da internet¹⁵⁴ (quadro nº 9.26).

¹⁵⁴ Especificam-se, em seguida, as variáveis incluídas em cada índice e o valor do alfa de Cronbach. *Informação e Pesquisa*: Procurar informação para trabalhos escolares, Usar a wikipédia ou semelhante, Procurar e verificar factos, Procurar notícias, Procurar informação sobre produtos; alfa de Cronbach = 0,734. *Comunicação*: Participar em *chats*, Aceder/participar em redes sociais, Utilizar serviços de mensagens, Fazer/receber telefonemas *online*, Enviar e receber emails; alfa de Cronbach = 0,629. *Entretenimento*: Ouvir rádio *online*, Jogar *online*, ; Ouvir música *online*; alfa de Cronbach = 0,582. *Serviços*: Consultar/movimentar contas bancárias, Fazer compras *online* ; alfa de Cronbach = 0,629; *Participação pública*: Contribuir para um fórum de discussão *online*, Participar em votações *online*; alfa de Cronbach = 0,651.

Quadro nº 9.25: Utilização da internet (análise de componentes principais)

	Componentes				
	1	2	3	4	5
Informação e pesquisa					
Procurar informação para trabalhos escolares	,731	-,012	,040	-,074	-,050
Usar a wikipédia ou semelhante	,691	,078	,036	,103	,076
Procurar e verificar factos	,691	-,031	,115	,165	,229
Procurar notícias	,651	,161	,068	,080	,155
Procurar informação sobre produtos	,490	,085	,403	,374	-,096
Comunicação					
Participar em <i>chats</i>	-,166	,704	,103	,104	,136
Aceder/participar em redes sociais	,167	,666	,092	,031	,209
Utilizar serviços de mensagens	,176	,630	,041	-,118	,078
Fazer/receber telefonemas <i>online</i>	-,031	,548	,208	,380	-,128
Enviar e receber emails	,475	,495	-,030	,128	,021
Entretenimento					
Ouvir rádio <i>online</i>	,085	,184	,742	,065	-,059
Jogar <i>online</i>	-,059	-,056	,714	,039	,206
Ouvir música <i>online</i>	,246	,188	,658	-,046	,178
Serviços					
Consultar/movimentar contas bancárias	,143	,138	,011	,807	,112
Fazer compras <i>online</i>	,116	-,035	,025	,762	,297
Participação pública					
Contribuir para um fórum de discussão <i>online</i>	,108	,158	,077	,194	,769
Participar em votações <i>online</i>	,144	,153	,175	,122	,766
% de variância explicada	15,3	12,2	10,5	9,8	9,0

Fonte: Questionário PM&PC

Os resultados mostram que, em média, as atividades de informação e pesquisa *online* são as que apresentam frequências médias mais elevadas e as atividades de participação pública *online* as que apresentam frequências mais baixas (4,08 vs 1,93). As atividades de informação e pesquisa *online* são as mais praticadas pelos inquiridos, independentemente do nível de escolaridade que frequentam. A frequência com que os alunos realizam tais atividades aumenta à medida que aumenta a sua escolaridade (o valor médio obtido no superior é de 4,13). Também a frequência de realização *online* de atividades de comunicação revela uma tendência semelhante: a frequência de práticas é mais intensa quanto mais elevada é o nível de escolaridade que o inquirido frequenta. Analisando os resultados por área científica de ensino superior, observa-se que os inquiridos realizam atividades através da internet com uma frequência relativamente equivalente, não se verificando variância que revele diferenças significativas.

Quadro nº 9.26: Frequência de diferentes tipos de atividades *online* (valores médios) segundo o nível de escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade

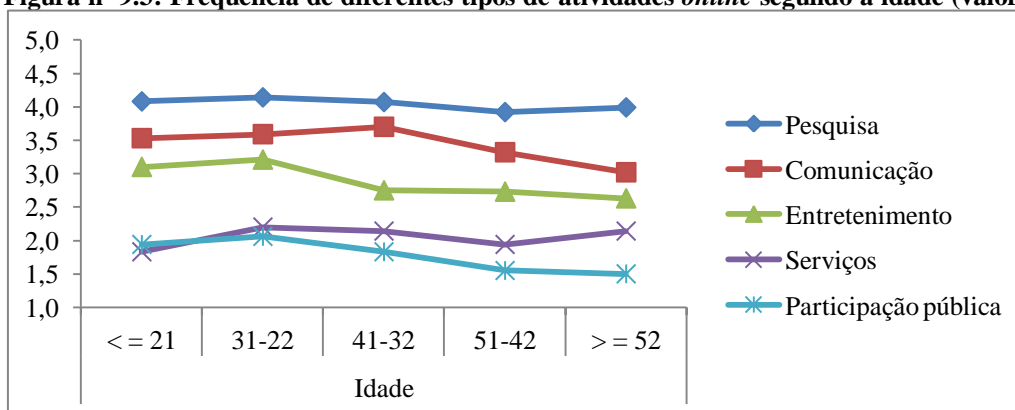
	Informação e pesquisa	Comunicação	Entretenimento	Serviços	Participação pública
Nível a frequentar	(*)				
EFA: Ensino Básico	3,74	3,32	3,31	1,81	1,74
EFA: Ensino Secundário	3,97	3,51	3,10	2,09	1,72
Ensino Superior	4,13	3,54	3,03	2,02	1,98
Área científica					
Arquitetura e Design	4,17	3,51	3,08	2,17	1,77
Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	4,07	3,56	3,03	2,01	1,89
Ciências Sociais	4,07	3,64	3,00	1,95	2,05
Humanidades	4,22	3,36	2,72	2,06	2,21
Engenharias	4,22	3,52	3,31	1,92	2,20
Idade		(*)	(*)	(*)	(*)
<= 21	4,08	3,53	3,10	1,83	1,94
31-22	4,14	3,59	3,21	2,20	2,06
41-32	4,07	3,70	2,75	2,14	1,83
51-42	3,92	3,32	2,73	1,94	1,55
>= 52	3,99	3,02	2,63	2,14	1,50
Resultados globais	4,08	3,53	3,07	2,02	1,93

Legenda: Escala: 1 = nunca; até 5 = diariamente. Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

Quanto à idade, pode afirmar-se que, tendencialmente, a frequência de realização de atividades *online* apresenta diferenças significativas: à medida que a idade aumenta, tende a diminuir, em média, a prática de quase todos os tipos de atividades *online*, exceto na componente Serviços. Em rigor, tendencialmente, a prática de atividades *online* na área dos serviços (consultar movimentos de contas bancárias e fazer compras *online*) tende a aumentar, em média, à medida que aumenta a idade dos inquiridos (figura nº 9.3).

Figura nº 9.3: Frequência de diferentes tipos de atividades *online* segundo a idade (valores médios)



Fonte: Questionário PM&PC

Também a gestão de conteúdos *online* foi objeto de uma análise de componentes principais, a partir das respostas dos alunos em relação à frequência com que gerem conteúdos *online*. Os resultados apontam para a organização em três componentes: edição, *downloads* e *uploads* (quadro nº 9.27).

Quadro nº 9.27: Gestão de conteúdos (análise de componentes principais)

	Componentes		
	1	2	3
Edição			
Editar vídeo	,852	,069	,111
Editar som	,797	,136	,083
Editar imagem	,661	,166	,195
Construir e manter uma página <i>web</i>	,578	-,062	,308
Fazer uma apresentação multimédia	,559	,247	-,005
Construir e manter um blogue	,494	,030	,243
Downloads			
<i>Download</i> de ficheiros de vídeo	,098	,887	,111
<i>Download</i> de ficheiros de música	,109	,844	,223
<i>Download</i> de software	,171	,832	,136
Uploads			
<i>Upload</i> de ficheiros de música	,143	,156	,894
<i>Upload</i> de ficheiros de vídeo	,194	,158	,870
<i>Upload</i> de fotografias	,237	,190	,721
% de variância explicada	23,8	19,9	17,7

Fonte: Questionário PM&PC.

De seguida, foram construídos os três índices (variáveis com maior peso em cada uma das componentes principais e frequência, em termos médios, de atividades de gestão de conteúdos através da internet)¹⁵⁵ (quadro nº 9.28).

A realização de *downloads* é a atividade de gestão de conteúdos que apresenta uma frequência média mais elevada (2,84). Em sentido contrário, a edição de conteúdos é a atividade que apresenta os valores médios mais baixos (1,85). Os resultados mostram que, em média, a frequência de gestão de conteúdos a nível das componentes Edição e *Uploads* decresce à medida que aumenta a escolaridade (ainda que se revele pouco elevada, em qualquer um dos casos, com valores globais médios a situarem-se abaixo de 3).

¹⁵⁵ Especificam-se, em seguida, as variáveis incluídas em cada índice e o valor do alfa de Cronbach. *Edição*: Editar vídeo, Editar som, Editar imagem, Construir e manter uma página *web*, Fazer uma apresentação multimédia, Construir e manter um blogue; alfa de Cronbach = 0,767. *Downloads*: *Download* de ficheiros de vídeo, *Download* de ficheiros de música, *Download* de software; alfa de Cronbach = 0,860. *Uploads*: *Upload* de ficheiros de música, *Upload* de ficheiros de vídeo, *Upload* de fotografias; alfa de Cronbach = 0,857.

Quadro nº 9.28: Frequência de diferentes tipos de gestão de conteúdos (valores médios) segundo o nível de escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade

	<i>Edição</i>	<i>Downloads</i>	<i>Uploads</i>
Nível a frequentar	(*)	(*)	(*)
EFA: Ensino Básico	2,29	2,73	2,64
EFA: Ensino Secundário	2,12	2,30	2,28
Ensino Superior	1,74	2,96	1,84
Área científica	(*)	(*)	
Arquitetura e Design	1,85	3,14	1,91
Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	1,59	2,98	1,78
Ciências Sociais	1,83	2,85	1,93
Humanidades	1,87	2,58	1,84
Engenharias	1,59	3,25	1,66
Idade		(*)	(*)
< = 21	1,79	3,01	1,83
31-22	1,87	3,16	2,13
41-32	1,90	2,14	2,19
51-42	1,83	1,82	1,74
> = 52	2,23	1,36	1,95
Resultados Globais	1,85	2,84	1,97

Fonte: Questionário PM&PC. Escala: 1 = nunca; até 5 = diariamente.

(*) Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

Estes resultados poderão ser reflexo da aposta em conteúdos relacionados com as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) nos programas de educação e formação de adultos (EFA)¹⁵⁶.

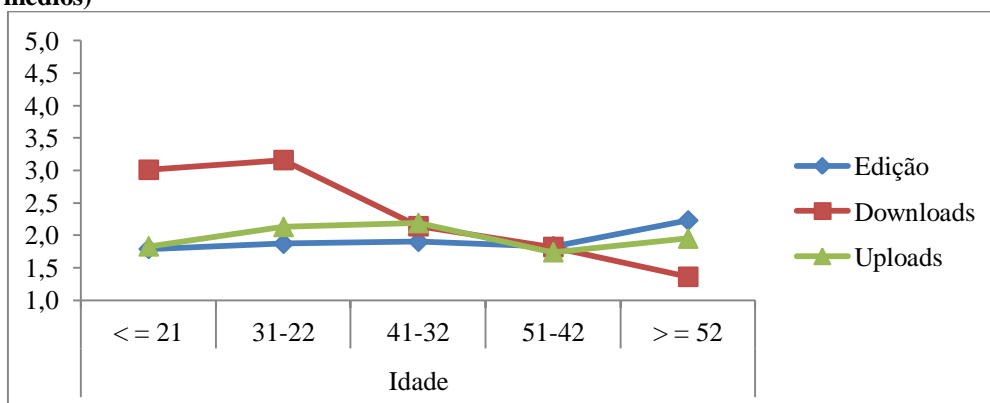
Observando os resultados no ensino superior, conclui-se que a frequência média de edição de conteúdos é, de facto, muito baixa, independentemente da área científica em causa (nunca acima de 2).

A prática de *downloads* é a atividade de gestão de conteúdos com frequência mais elevada no ensino superior (o valor mais alto regista-se nas Engenharias e é de 3,25).

Tendo em conta a idade, refira-se a existência de diferenças significativas, particularmente na prática de *downloads*: à medida que a idade aumenta tende a diminuir a frequência com que os inquiridos fazem *downloads* (figura nº 9.4).

¹⁵⁶ Parte da informação recolhida junto de inquiridos a frequentarem ações de educação e formação de adultos, de nível básico e secundário, ocorreu, justamente, em aulas de TIC, em salas devidamente equipadas a nível tecnológico, com a colaboração dos respetivos docentes.

Figura nº 9.4: Frequência de diferentes tipos de gestão de conteúdos segundo a idade (valores médios)



Fonte: Questionário PM&PC

Tomando por base a tipologia usada pelo Observatório da Comunicação para a avaliação/medição da frequência de utilização de internet (os indicadores disponíveis referem-se a práticas de comunicação, informação, entretenimento, procura de bens e consulta de serviços, educação e conteúdos gerados pelo utilizador), os resultados mostram que (quadro nº 9.29):

- 1) No grupo de indicadores que fornece informação acerca das práticas de comunicação distingue-se claramente um padrão: independentemente do nível de escolaridade, a maioria dos internautas inquiridos envia/recebe *emails* (73,7%) e acede a redes sociais (62,1%) várias vezes por dia/diariamente. A atividade de comunicação mais realizada diariamente, independentemente do nível de ensino, é enviar/receber *emails* (EFA básico: 45,5%, EFA secundário: 62,8%; ensino superior: 79,1%). O resultado é equivalente ao revelado no estudo do Observatório da Comunicação (Obercom), *A Internet em Portugal 2012*: a atividade de comunicação mais disseminada entre os internautas portugueses é enviar/receber *emails*. A percentagem de mulheres que declaram enviar/receber *emails* várias vezes por dia/diariamente é de 80,8% (homens: 64,5%) A percentagem de mulheres que dizem aceder/participar em redes sociais várias vezes por dia/diariamente situa-se nos 65,2% (homens: 58,9%). Os mais novos acedem/participam mais em redes sociais do que os mais velhos. Os alunos de Ciências Sociais são os inquiridos do ensino superior que mais acedem e participam em redes sociais: 78,1% declaram fazê-lo várias vezes por dia/diariamente.

Quadro nº 9.29: Frequência de utilização de internet: Resultados globais (% em linha)

	N	<1xM	M	S	xD/D
Comunicação					
Enviar e receber emails	1,4	2,5	1,4	21,0	73,7
Utilizar serviços de mensagens	13,6	8,3	6,9	23,2	48,0
Aceder/participar em redes sociais	10,8	3,8	3,2	20,0	62,1
Participar em chats	47,0	13,9	4,6	14,9	19,7
Fazer/receber telefonemas online	44,5	17,9	10,3	16,1	11,3
Informação					
Procurar notícias	3,2	5,5	6,7	33,7	50,9
Usar a wikipédia ou semelhante	2,4	4,6	12,2	42,9	37,9
Entretenimento					
Ouvir música online	8,6	6,8	6,6	27,6	50,4
Jogar online	43,5	16,6	9,5	15,4	15,0
Ouvir rádio online	37,6	13,5	10,9	20,2	17,8
Download de ficheiros de música	19,7	15,9	18,5	29,6	16,3
Download de ficheiros de vídeo	28,1	15,3	15,7	24,2	16,7
Download de software	23,9	29,1	22,3	16,5	8,2
Bens e services					
Procurar informação sobre produtos	5,6	9,1	14,7	48,3	22,3
Consultar/movimentar contas bancárias	48,0	9,3	14,1	19,8	8,9
Fazer compras online	56,7	25,7	10,2	5,9	1,4
Educação					
Procurar e verificar factos	7,5	8,5	11,2	36,8	36,0
Procurar informação para trabalhos escolares	2,2	3,1	6,7	30,2	57,8
Conteúdos gerados pelo utilizador					
Upload de ficheiros de música	64,2	11,5	6,3	11,5	6,5
Upload de ficheiros de vídeo	66,0	15,2	6,6	7,6	4,7
Upload de fotografias	31,3	30,6	18,3	14,9	4,8
Construir e manter um blogue	75,1	8,2	5,6	5,8	5,3
Construir e manter uma página web	80,4	7,0	3,3	4,7	4,5
Editar imagem	34,0	21,7	17,5	19,7	7,0
Editar som	70,7	13,6	7,4	4,8	3,5
Editar video	70,3	15,4	7,0	4,5	2,9
Fazer uma apresentação multimédia	37,3	25,7	22,4	12,4	2,1
Contribuir para um fórum de discussão online	55,6	19,6	8,6	10,6	5,7
Participar em votações online	50,3	24,2	12,3	8,4	4,7

Legenda: N: Nunca, <1xM: Menos de uma vez por mês, M: Mensalmente, S: Semanalmente, xD/D: Várias vezes por dia/diariamente.

Fonte: Questionário PM&PC

- 2) Quanto a informação, a maioria dos inquiridos, independentemente do nível de ensino, procura notícias na internet várias vezes por dia/diariamente (50,9%). A percentagem de homens que procuram notícias na internet várias vezes por dia/diariamente é de 56,4% (mulheres: 47,4%). Os mais velhos procuram diariamente mais notícias na internet do que os mais novos. Os alunos de

Humanidades são os inquiridos do ensino superior que diariamente mais procuram notícias (68,8%). A utilização de enciclopédias *online*, como a Wikipédia, é uma prática regular dos alunos do EFA secundário: 41,9% destes inquiridos afirmam consultar este tipo de publicação digital várias vezes por dia/diariamente e 32,4% fazem-no semanalmente.

- 3) Dos indicadores que avaliam/medem a frequência com que os inquiridos usam a internet na vertente entretenimento, a atividade mais consensual parece ser ouvir música *online*: 50% dos alunos do EFA básico, 44,6% dos alunos a frequentarem o EFA secundário e 51,6% dos alunos no ensino superior dizem fazê-lo várias vezes por dia/diariamente. A percentagem de homens que declaram ouvir música *online* várias vezes por dia/diariamente é de 53,8% (mulheres: 48,1%). Os mais jovens ouvem diariamente mais música *online* do que os mais velhos. No ensino superior, os alunos de Arquitetura e Design são os inquiridos a frequentar este nível de ensino que diariamente mais ouvem música *online* (62%).
- 4) Na categoria bens e serviços, a prática mais comum, numa base diária ou semanal, é a procura de informações sobre produtos (EFA básico: 66,7%; EFA secundário: 74%; ensino superior: 70,3%). Dos inquiridos, 48% nunca consulta/movimenta contas bancárias na internet (EFA básico: 66,7%; EFA secundário: 51,4%; ensino superior: 45,6%) e 56,7% nunca faz compras *online* (EFA básico: 71,4%; EFA secundário: 66,2%; ensino superior: 53,6%). Fazer compras *online* é, de facto, a atividade menos frequente destes indivíduos nesta categoria¹⁵⁷. A percentagem de mulheres que declararam nunca fazer compras *online* é de 62,8% (homens: 48,3%). A maior parte dos alunos que estudam Humanidades (55,1%) declararam fazer compras *online*.
- 5) A internet é usada pela maioria dos inquiridos (88% da amostra), independentemente do seu nível de ensino, para procurar informações para trabalhos escolares várias vezes por dia/diariamente ou semanalmente (EFA básico: 68,9%; EFA secundário: 80,7%; ensino superior: 91,7%). Um facto previsível, dado o contexto: adultos em formação em estabelecimentos de ensino na Grande Lisboa. A procura e verificação de factos é uma atividade diária ou

¹⁵⁷ A percentagem dos inquiridos que dizem fazer compras *online* pelo menos ocasionalmente ronda os 43%, valor que se revela muito mais baixo do que o disponibilizado pelos investigadores do Obercom em *A Internet em Portugal 2012*: 90,4%.

semanal de 76,9% dos inquiridos do ensino superior, de 58,6% dos alunos do EFA secundário e de 56,7% dos do EFA básico.

- 6) A tão proclamada (e retórica) proactividade dos utilizadores de internet, subjacente ao paradigma digital, tem vindo a ser questionada pela comunidade científica internacional. A ideia de “fratura digital” (ou desigualdade digital), aliada à distinção entre o acesso à tecnologia e o uso eficaz e consciente das ferramentas tecnológicas, tem procurado evidência empírica relevante. Os estudos têm sido efetuados maioritariamente junto de jovens, os chamados “nativos digitais” (Prensky, 2001), e têm mostrado que apenas uma minoria gera e gere os seus próprios conteúdos digitais (Kvavik, Caruso e Morgan, 2004; Kennedy, Krause, Judd, Churchward e Gray, 2006; Olivier e Goerke, 2007; Bennett e Maton, 2011). A nossa investigação não constitui exceção. De facto, a informação mais relevante refere-se ao que os inquiridos afirmam nunca fazer: em rigor, a maioria dos alunos (dos EFA básico, EFA secundário e superior) declara nunca fazer *upload* de ficheiros de música (64,2%), nunca fazer *upload* de ficheiros de vídeo (66%), nunca construir ou manter um blogue (75,1%), nunca construir ou manter uma página *web* (80,4%), nunca editar som (70,7%) e nunca editar vídeo (70,3%). Há mais homens do que mulheres a declarar construir e manter um blogue e construir e manter uma página *web*. Os inquiridos entre os 32 e os 41 anos são os que mais declaram manter um blogue ou manter uma página *web*.
- 7) A nível de participação pública *online*, a maioria declara nunca contribuir para um fórum *online* (55,6% dos quais do EFA básico: 60%; do EFA secundário: 67,1%; e do ensino superior: 53%) ou participar em votações *online* (50,3% dos quais do EFA básico: 73,5%; do EFA secundário: 64,9%; e do ensino superior: 45,4%). São mais os homens do que as mulheres que dizem contribuir para um fórum *online* e participar em votações *online*: a percentagem de homens que declaram contribuir para um fórum *online* diariamente/várias vezes por dia é de 8,9% (mulheres: 3,2%); a percentagem de homens que dizem participar em votações *online* diariamente/várias vezes por dia situa-se nos 6,8% (mulheres: 3,3%). Os inquiridos entre os 22 e os 31 anos são os que mais contribuem para um fórum *online*; os inquiridos entre os 18 e os 21 anos são os que mais participam em votações *online*.

Em resumo:

- Os que frequentam níveis de ensino mais elevados leem mais livros, leem mais revistas de atualidade e usam mais a internet.
- Os que frequentam níveis de ensino mais baixos leem mais jornais diários (em papel), leem mais revistas sociais e veem mais televisão.
- Os mais jovens usam mais a internet e contribuem mais para fóruns e votações *online*.
- Os mais velhos ouvem mais informação na rádio e veem mais televisão.
- Os homens leem mais jornais desportivos (impressos) e contribuem mais para fóruns e votações *online*.
- As mulheres leem mais revistas e usam mais o email.

(10) Práticas de cidadania

O recurso a uma bateria de indicadores relacionados com as representações sociais de cidadania, a integração e participação política, profissional, social e cívica, a automobilização política e cívica, o interesse pela política e o autopoicionamento político permitiu a operacionalização das práticas de cidadania nesta investigação.

Representações sociais de cidadania

Representações sociais são “um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da perceção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade” (Vala, 1986). O conceito de representação social, teorizado pelo psicólogo social Serge Moscovici nos anos (19)60, resgata, de alguma forma, o conceito de representação coletiva de Émile Durkheim.

As representações sociais de cidadania foram aqui operacionalizadas através de indicadores presentes e testados na primeira edição do European Social Survey (ESS), em 2002, (Grupo E: Cidadania, Associativismo e Democracia) e na edição de 2004 do International Social Survey Programme (Módulo: Cidadania). Consideraram-se onze afirmações do que se deve fazer para se ser um bom cidadão, medidos numa escala de 1 (nada importante) até 10 (muito importante).

A partir das respostas dadas pelos alunos realizou-se uma análise de componentes principais (quadro nº 10.1). Os resultados revelam que as conceções acerca do que significa ser um bom cidadão podem ser agrupadas em quatro componentes ou dimensões: solidariedade (ajudar as pessoas que vivem pior, colaborar com organizações de voluntariado), ordem social (nunca tentar fugir aos impostos, obedecer a leis e a regulamentos), participação política e social (participar em organizações sociais e políticas, manter-se vigilante em relação ao Governo, votar sempre, tentar compreender as ideias dos outros), e autonomia (tomar decisões e ser livre, ter opinião própria/independente) ¹⁵⁸.

¹⁵⁸ A partir das designações etimológicas de Russell Dalton (*cf.* capítulo “Ser cidadão na Idade dos Media”): indicadores de solidariedade, de ordem social, de autonomia e de participação.

Quadro nº 10.1: Representações sociais de cidadania (análise de componentes principais)

	Componentes			
	1	2	3	4
Solidariedade				
Ajudar as pessoas que, no mundo, vivem pior	,896	,031	,075	,014
Ajudar as pessoas que, em PT, vivem pior	,887	,076	,148	,065
Colaborar com organizações de voluntariado	,708	,263	,072	,150
Ordem social				
Nunca tentar fugir aos impostos	,059	,843	,175	,105
Obedecer a leis e regulamentos	,151	,826	,077	,025
Participação política e social				
Participar em organizações sociais e políticas	,117	-,009	,818	-,031
Manter-se vigilante em relação ao Governo	,043	,198	,730	,190
Votar sempre	-,087	,496	,540	,077
Tentar compreender as ideias dos outros	,386	-,118	,529	,258
Autonomia				
Tomar decisões e ser livre	,072	,018	,096	,909
Ter opinião própria/independente	,105	,119	,134	,898
% de variância explicada	20,3	16,5	15,9	14,9

Fonte: Questionário PM&PC

O passo seguinte foi a construção de quatro índices, cada um deles integrando as variáveis com maior peso (*loading*) em cada uma das componentes principais¹⁵⁹ (quadro nº 10.2).

Os resultados mostram que, em média, os inquiridos tendem a aderir às diferentes concepções de bom cidadão subjacentes aos itens, não rejeitando nenhuma delas: o grau médio de importância atribuído é relativamente elevado em todas as componentes, situando-se os valores obtidos entre os pontos 8 e 9 da escala (em que, recorde-se, 1 corresponde a nenhuma importância e 10 a muita importância). Ainda assim, é possível estabelecer uma hierarquia na adesão às quatro concepções, revelando os resultados que as mais valorizadas são as que dizem respeito à autonomia (na tomada de decisões e na formação de opinião), apresentando valores mais baixos as que se relacionam com participação política e social (9,02 vs 7,83).

¹⁵⁹ Especificam-se, em seguida, as variáveis incluídas em cada índice e o valor do alfa de Cronbach. *Solidariedade*: ajudar as pessoas que no mundo vivem pior, ajudar as pessoas que em Portugal vivem pior colaborar com organizações de voluntariado; alfa de Cronbach = 0,833. *Ordem social*: nunca tentar fugir aos impostos, obedecer a leis e regulamentos; alfa de Cronbach = 0,791. *Participação política e social*: participar em organizações sociais e políticas, manter-se vigilante em relação ao Governo, votar sempre, tentar compreender as ideias dos outros; alfa de Cronbach = 0,643. *Autonomia*: tomar decisões e ser livre, ter opinião própria/independente; alfa de Cronbach = 0,837.

Quadro nº 10.2: Importância atribuída a representações sociais de cidadania (valores médios) segundo a escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade

		Solidariedade	Ordem social	Participação	Autonomia
		(*)	(*)		
Nível a frequentar:	EFA: Básico	8,12	8,64	7,51	9,39
	EFA: Secundário	8,40	8,72	7,79	8,95
	Ensino Superior	7,84	8,12	7,87	8,99
Área científica:	Arquitetura e Design	7,94	8,04	7,71	9,10
	Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	7,77	8,48	7,71	9,22
	Ciências Sociais	7,96	7,74	8,08	8,69
	Humanidades	7,76	8,44	8,14	9,31
	Tecnologias	7,63	7,92	7,73	8,61
			(*)	(*)	
Idade:	< = 21	7,87	8,14	7,78	8,88
	31-22	7,81	8,10	7,76	9,06
	41-32	8,36	8,61	8,15	9,21
	51-42	8,41	9,07	8,28	9,33
	> = 52	8,17	8,37	7,19	9,08
	Total	7,96	8,26	7,83	9,02

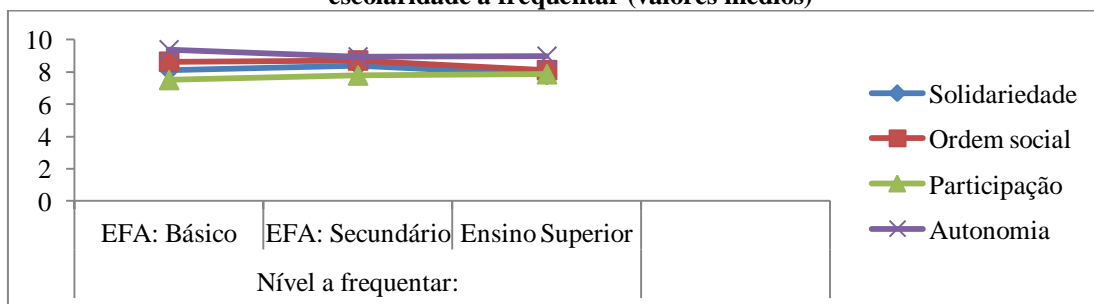
Legenda: Escala: 1 = nada importante até 10 = muito importante

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

Analisando os resultados segundo o nível de escolaridade a frequentar observam-se tendências relativamente semelhantes (figura nº 10.1):

Figura nº 10.1: Importância atribuída a representações sociais de cidadania segundo o nível de escolaridade a frequentar (valores médios)

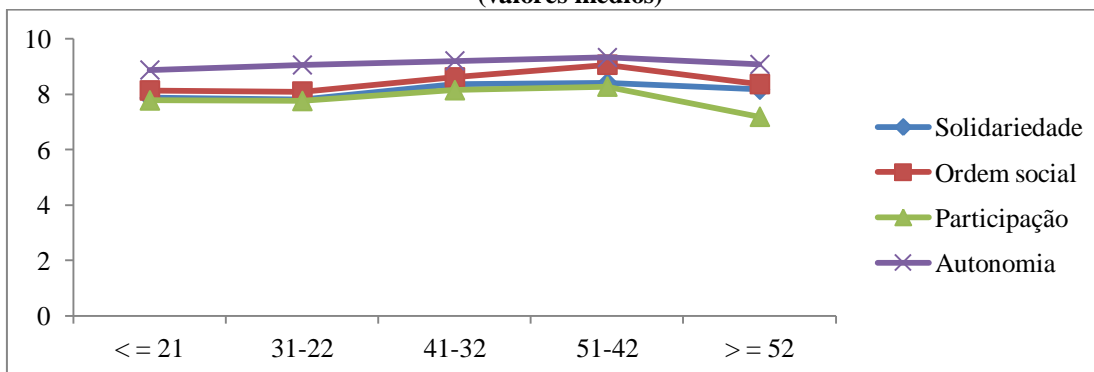


Fonte: Questionário PM&PC

Tendo em conta a idade (figura nº 10.2) conclui-se que os indivíduos mais novos (entre os 18 e os 22 anos) são os que menos valorizam as concepções de ordem social (nunca tentar fugir aos impostos, obedecer a leis e a regulamentos). Os inquiridos mais velhos são os que menos valorizam as representações sociais de participação (participar em

organizações sociais e políticas, manter-se vigilante em relação ao Governo, votar sempre, tentar compreender as ideias dos outros).

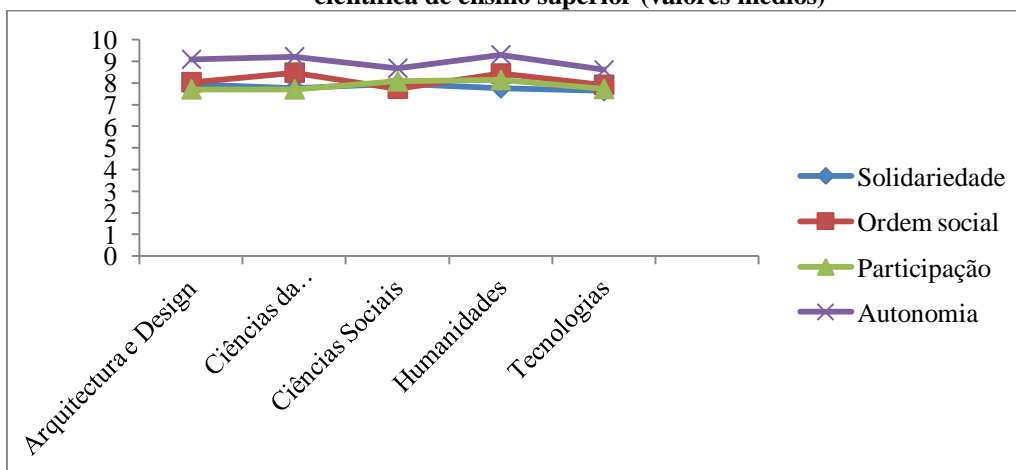
Figura nº 10.2: Importância atribuída a representações sociais de cidadania segundo a idade (valores médios)



Fonte: Questionário PM&PC

Quanto a áreas científicas de ensino superior (figura nº 10.3), os alunos de Ciências da Natureza, Matemática e Saúde e os seus colegas que estudam Humanidades são os que mais valorizam as concepções de ordem social (nunca tentar fugir aos impostos, obedecer a leis e a regulamentos) e de autonomia (tomar decisões e ser livre, ter opinião própria/independente).

Figura nº 10.3: Importância atribuída a representações sociais de cidadania segundo a área científica de ensino superior (valores médios)



Fonte: Questionário PM&PC

O quadro seguinte (quadro nº 10.3) mostra os valores médios de cada indicador (resultados globais e por nível de escolaridade a frequentar).

Considerando apenas os valores médios mais elevados, o padrão de resposta dos inquiridos traduz uma mesma tendência: o bom cidadão é aquele que tem opinião própria/independente, toma decisões e é livre, e tenta compreender as ideias dos outros.

Quadro nº 10.3: Representações sociais de cidadania (valores médios)

	Resultados globais	Nível de ensino		
		EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Solidariedade				
Ajudar as pessoas que, no mundo, vivem pior	7,7	8,3	8,0	7,6
Ajudar as pessoas que, em PT, vivem pior (*)	8,2	8,4	8,6	8,0
Colaborar com organizações de voluntariado	8,0	8,2	8,4	7,9
Ordem social				
Nunca tentar fugir aos impostos	8,5	8,7	8,9	8,4
Obedecer a leis e regulamentos (*)	8,0	8,6	8,5	7,9
Participação política e social				
Participar em organizações sociais e políticas	6,4	6,2	6,2	6,4
Manter-se vigilante em relação ao Governo	8,2	8,0	8,3	8,2
Votar sempre	8,1	7,6	8,0	8,2
Tentar compreender as ideias dos outros	8,6	8,0	8,6	8,6
Autonomia				
Tomar decisões e ser livre	9,0	9,3	9,0	9,0
Ter opinião própria/independente	9,0	9,4	8,9	9,0

Itens ordenados a partir das quatro componentes

Legenda: Escala: 1= nada importante até 10 = muito importante. Fonte: Questionário PM&PC

(*) Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

A questão da “honra fiscal” é no mínimo interessante: 49% dos inquiridos (total da amostra) afirmam ser “muito importante” nunca tentar fugir aos impostos.

Sem se pretender a comparação direta, adiante-se que, segundo o relatório do ESS 2004, os portugueses estão entre os europeus que mais concordam que os cidadãos não deviam fugir aos impostos: 34,9% concordam totalmente que não se deve fugir aos impostos (Brites, 2011: 104). O dado é “confirmado” pelo ISSP 2004: 54,2% dos portugueses consideram “muito importante” nunca fugir aos impostos.

Participar em organizações sociais e políticas é o indicador menos expressivo, independentemente do nível de escolaridade em análise. A participação em organizações sociais e políticas é, na verdade, considerada “muito importante” apenas por 10% da amostra.

Refira-se que os resultados do ESS 2002 mostram que “o padrão de resposta aos indicadores é idêntico em todos os países europeus envolvidos no estudo: «Ter opinião própria», «obedecer a todas as leis e regulamentos», «votar sempre nas eleições» e «ajudar as pessoas que estão em pior situação» registam os valores mais elevados” (Brites, 2011: 97).

Em Portugal, “ter opinião própria”, “ajudar as pessoas que estão em pior situação” e “obedecer a todas as leis e regulamentos” ocupam os primeiros três lugares (Brites, 2011: 99).

Integração e participação cívica, social, política e profissional

A integração e participação cívica, social, política e profissional constituem uma das arestas da cidadania ativa.

O quadro da página 232 regista os resultados (globais e por nível de escolaridade a frequentar) dos dez indicadores de integração presentes no questionário, organizados segundo as diferentes dimensões identificadas na análise de componentes principais (quadro nº 10.4). Os resultados mostram claramente uma baixa propensão para a integração cívica, social, política ou profissional.

Isolemos os valores que respeitam à integração e participação ativa (*cf.* “fez parte e participou ativamente”). O padrão de resposta dos inquiridos, tendo em conta os últimos 12 meses, revela uma mesma tendência: os alunos fizeram parte e participaram ativamente em coletividades de bairro, clubes ou grupos desportivos (EFA básico: 20%; EFA secundário: 21,1%; ensino superior: 17,1%), em igrejas ou associações religiosas (EFA básico: 25,5%; EFA secundário: 17,5%; ensino superior: 10,3%), em associações cívicas (EFA básico: 13,6%; EFA secundário: 11,5%), em associações de estudantes (EFA básico: 11,6%; ensino superior: 10,1%) e em associações recreativas ou grupos culturais (ensino superior: 11,4%). Tomando a amostra como um todo, os homens participaram mais do que as mulheres: em todos os indicadores de integração e participação política e cívica disponíveis, e tendo por baliza temporal o último ano, foram mais os homens que declararam a sua integração e participação do que as mulheres, e em alguns casos com diferenças muito acentuadas (como no caso de um partido político ou de uma coletividade de bairro, clube ou grupo desportivo).

Confirme-se a existência de evidência empírica que conclui pela integração/participação essencialmente em associações do tipo desportivo, cultural ou recreativo e de solidariedade social e religiosas, particularmente no caso dos jovens (Cabral, 2000; Viegas, 2004; Menezes, Afonso, Gião e Amado, 2005; Ferreira, 2008; Magalhães e Moral, 2008). O estudo europeu *Citizenship, Involvement, Democracy* (2001 - 2003) revelou que as associações desportivas, culturais e recreativas e as associações de solidariedade social e religiosas representaram “a maior fatia da presença associativa” em Portugal (Viegas e Santos, 2009: 127). A exploração empírica (Viegas, 2004; Viegas e Santos, 2009) permitiu, também traçar uma tendência no modelo de envolvimento associativo português: um “reduzido número de participantes, mas com alta intensidade de participação” (Viegas e Santos, 2009: 128).

Uma nota para dar conta das taxas de participação e adesão muito baixas dos “Jovens Portugueses de Hoje”¹⁶⁰ (Cabral e Pais, 1998). Em “Os jovens e a política” (2008), Magalhães e Moral concluíram que os níveis de pertença associativa dos jovens portugueses são baixos, exceto em associações de cariz religioso ou paroquial (Magalhães e Moral, 2008: 42). Também Pedro Moura Ferreira investigou a pertença associativa dos jovens portugueses. Os resultados revelaram que a atividade associativa com que os jovens mais se identificam é a desportiva, embora a pertença a uma associação desportiva signifique, na maior parte das vezes, apenas uma prática de desporto sem uma relação efetiva com a organização e a vida associativas (Ferreira, 2008: 111). O investigador concluiu ainda que há diferenças nas atitudes cívicas e políticas entre jovens associados e não associados: os jovens associados têm uma presença mais assídua nos atos eleitorais, manifestam um interesse mais acentuado pela política e envolvem-se mais frequentemente em ações de voluntárias na comunidade. O associativismo ajuda a consolidar o sentido da cidadania (Ferreira, 2008: 113-124). Um índice global de participação ativa enquadrou a pertença dos inquiridos (pertença partidária e profissional, social ou cívica), independentemente do nível de ensino a frequentar, do sexo e da idade (quadro nº 10.5).

Quadro nº 10.5: Índice global de participação ativa (%)

Nº de atividades	% válida	% acumulada
0	55,8	55,8
1	26,7	82,5
2	10,2	92,7
3	3,7	96,3
4	1,5	97,9
5	1,2	99,0
6	,2	99,2
7	,6	99,8
9	,2	100,0
Total	100,0	

Fonte: Questionário PM&PC

Note-se que mais de metade dos alunos (55,8%) declara não ter estado integrado nem participado em qualquer tipo de organização (partido político, sindicato, associação, coletividade, movimento ou igreja) no último ano.

¹⁶⁰ Os resultados do inquérito revelaram que apenas 5% dos jovens portugueses pertencem a associações de estudantes e só 1% a grupos ecologistas

Quadro nº 10.4: Integração e participação cívica, social, política e profissional (%)

	Nível de ensino a frequentar											
	Resultados globais			EFA: Ensino Básico			EFA: Ensino Secundário			Ensino Superior		
	Não fez parte nem participou	Fez parte, não participou	Fez parte e participou activamente	Não fez parte nem participou	Fez parte, não participou	Fez parte e participou activamente	Não fez parte nem participou	Fez parte, não participou	Fez parte e participou activamente	Não fez parte nem participou	Fez parte, não participou	Fez parte e participou activamente
Integração e participação cívica												
Associação humanitária	84,1	8,5	7,4	79,1	14	7	89,5	5,3	5,3	83,6	8,6	7,8
Movimento ambiental, ecológico, de direitos dos	87	7,3	5,7	77,3	15,9	6,8	89,7	2,6	7,7	87,6	7,2	5,2
Associação cívica (*)	87,5	6,5	5,9	77,3	9,1	13,6	82,1	6,4	11,5	89,8	6,3	3,9
Integração e participação social												
Colectividade de bairro, clube ou grupo desportivo	71,7	10,4	17,9	60	20	20	72,4	6,6	21,1	72,9	10,1	17,1
Associação recreativa ou grupo cultural	82	7,6	10,4	88,4	9,3	2,3	87,5	2,8	9,7	80,3	8,3	11,4
Associação de estudantes	76,6	14,1	9,3	76,7	11,6	11,6	82,9	13,2	3,9	75,4	14,5	10,1
Igreja ou associação religiosa (*)	75,9	11,3	12,8	59,6	14,9	25,5	70	12,5	17,5	79,1	10,6	10,3
Integração e participação política e profissional												
Sindicato (*)	92,6	5,5	2	86,7	13,3	0	82,3	8,9	8,9	95,3	3,9	0,8
Associação socioprofissional	93,3	4,3	2,4	90,5	7,1	2,4	90,9	6,5	2,6	94,1	3,6	2,3
Partido político	88,7	6,3	5,1	89,4	4,3	6,4	82,1	9	9	89,9	5,9	4,1

Fonte: Questionário PM&PC.

Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

A partir das respostas dos inquiridos quanto à sua participação ativa, nos últimos 12 meses, em organizações de natureza política, profissional, social e cívica realizou-se uma análise de componentes principais (quadro nº 10.6).

A análise revelou que os dez indicadores presentes no nosso questionário podem ser organizados em três grupos: participação cívica (associação cívica; associação humanitária; movimento ambiental, ecológico, de direitos dos animais), participação social (associação recreativa ou grupo cultural; coletividade de bairro, clube ou grupo desportivo; associação de estudantes; igreja ou associação religiosa) e participação política e profissional (partido político; sindicato; associação socioprofissional).

Quadro nº 10.6: Participação cívica, social, política e profissional (análise de componentes principais)

	Componentes		
	1	2	3
Participação cívica			
Associação humanitarian	,811	,047	-,067
Movimento ambiental, ecológico, de direitos dos animais	,626	,101	,376
Associação cívica	,614	,227	,274
Participação social			
Coletividade de bairro, clube ou grupo desportivo	-,026	,739	,077
Associação recreativa ou grupo cultural	,141	,728	,048
Associação de estudantes	,162	,532	,224
Igreja ou associação religiosa	,338	,388	-,073
Participação política e profissional			
Sindicato	-,071	-,032	,722
Associação socioprofissional	,230	,187	,662
Partido politico	,130	,103	,591
% % de variância explicada	16,6	16,2	15,9

Fonte: Questionário PM&PC

Automobilização política e cívica

A automobilização política e cívica constitui outra aresta da cidadania ativa. No presente estudo, os indicadores utilizados, um total de quinze, reportam-se às formas de ação política e cívica¹⁶¹ realizadas no último ano, em anos anteriores, nunca realizados mas possíveis de realizar, e impossíveis de realizar. Estes indicadores integram formas

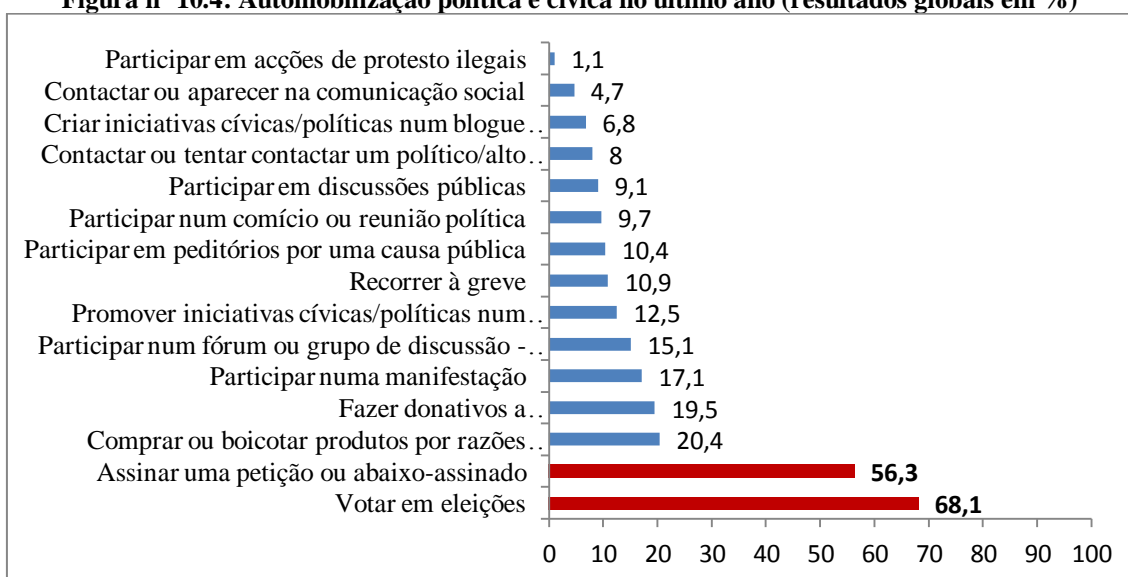
¹⁶¹ Recorde-se (cf. “Ser cidadão na Idade dos *Media*”), a propósito, que um estudo de Ana Benavente, Helena Mendes e Luísa Schmidt, de 1997, revelou que os habitantes da Grande Lisboa e do Grande Porto consideraram os direitos civis da “liberdade” e da “liberdade de opinião-expressão” os mais importantes direitos de cidadania. Em seguida, apontaram os direitos sociais e só muito depois os direitos políticos, como o direito ao voto ou à greve.

convencionais de participação, como votar, participar numa manifestação ou recorrer à greve, por exemplo; e formas menos convencionais ou não convencionais de participação, seguindo Kaase (1984), como participar num fórum ou grupo de discussão através da internet, criar iniciativas cívicas e/ou políticas num blogue ou rede social ou promover iniciativas cívicas ou políticas num blogue ou rede social.

De um outro ângulo analítico, e seguindo Russell Dalton (2009), estes mesmos indicadores dizem respeito a vários tipos de mobilização, como votar, protestar (por exemplo, participar numa manifestação ou recorrer à greve), contactar (por exemplo, contactar um político ou os *media*) ou participar publicamente (por exemplo, assinar uma petição ou um abaixo-assinado ou fazer donativos a instituições).

Olhemos os resultados obtidos para os indicadores utilizados no quadro desta investigação (figura nº 10.4):

Figura nº 10.4: Automobilização política e cívica no último ano (resultados globais em %)



Fonte: Questionário PM&PC

Os resultados globais revelam que apenas dois indicadores reúnem a maioria dos inquiridos quanto às suas práticas no último ano: votar em eleições (68,1%) e assinar uma petição ou um abaixo-assinado (56,3%). Sublinhe-se, no entanto, que apenas “votar em eleições” reúne a maioria dos inquiridos de todos os níveis de ensino: afirmaram ter votado em eleições no último ano 56,8% dos alunos do EFA básico, 61,8% dos alunos do EFA secundário e 70,7% dos alunos do ensino superior (quadro nº 10.7).

Quadro nº 10.7: Votar em eleições no último ano (%)

	Nível de ensino a frequentar			
	Resultados globais	EFA: Básico	EFA: Secundário	Ensino superior
	Último ano	Último ano	Último ano	Último ano
Votar	68,1	56,8	61,8	70,7

Fonte: Questionário PM&PC.

Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

A propósito, afirmou Walzer em 1995: “a cidadania é hoje o mais passivo dos papéis: os cidadãos são espectadores que votam”. Também Isabel Menezes e Bártoolo Campos concluíram que o exercício da cidadania entre os mais jovens se resume ao ato de votar, num estudo que envolveu adolescentes portugueses (Menezes e Campos, 1996). Quase uma década depois, Pedro Magalhães e Jesus Sanz Moral concluíram, em “Os jovens e a política”, que o voto continua a ser visto como a forma mais eficaz de participação política e que as diferenças entre escalões etários são reduzidas e não significativas (Magalhães e Moral, 2008: 27-28).

O quadro nº 10.8 mostra os resultados (globais e por nível de escolaridade a frequentar) de catorze indicadores de automobilização política e cívica presentes no questionário, organizados segundo as diferentes dimensões identificadas na análise de componentes principais (*cf.* quadro nº 10.9). Pela sua especificidade e transversalidade, foi excluída a participação política, cuja leitura foi já realizada de forma autónoma.

Tendo por referência os últimos 12 meses, observa-se que todas as práticas de automobilização política e cívica são declaradas por minorias, exceto “assinar uma petição ou abaixo-assinado” e apenas no caso dos inquiridos que frequentam o ensino superior (64,8%).¹⁶² Em rigor, os alunos do ensino superior apresentam alguns resultados expressivos: no último ano, 24,4% destes alunos compraram ou boicotaram produtos por razões políticas ou éticas, 23,9% contactaram instituições ou serviços, 20,1% fizeram donativos a instituições/grupos/organizações políticas. É interessante reter o que os inquiridos dizem que nunca fariam: a maioria dos alunos afirma que nunca compraria ou boicotaria produtos por razões políticas ou éticas (EFA básico: 50%; EFA secundário: 49,3%; ensino superior: 44,1%) e nunca participaria em ações de protesto ilegais, como boicotes eleitorais ou corte de estradas (EFA básico: 50%; EFA secundário: 47,8%; ensino superior: 50,6%).

¹⁶² Segundo Magalhães e Moral (2008: 32-33), há três formas de participação a que mais de 10% dos portugueses dizem ter recorrido no último ano: petições (16,9%), boicotes ou compra de produtos por razões políticas ou para favorecer o meio ambiente (18,3%) e estregar dinheiro ou recolher fundos para uma atividade social ou política (13,1%).

Automobilização política e cívica (%)

	Nível de ensino a frequentar															
	Resultados globais				EFA: Ensino Básico				EFA: Ensino Secundário				Ensino Superior			
	Nunca o faria	Nunca fez mas poderia	Anos anteriores	Último ano	Nunca o faria	Nunca fez mas poderia	Anos anteriores	Último ano	Nunca o faria	Nunca fez mas poderia	Anos anteriores	Último ano	Nunca o faria	Nunca fez mas poderia	Anos anteriores	Último ano
Comunicar																
Criar iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social	21,7	63,8	7,7	6,8	28,2	64,1	0	7,7	32,8	50,7	10,4	6	19	66,2	8	6,9
Promover iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social (*)	19,2	60,8	7,5	12,5	32,5	57,5	0	10	27,1	54,3	10	8,6	16,3	62,3	7,9	13,6
Contactar ou aparecer na comunicação social	19,3	69,5	6,6	4,7	28,9	57,9	7,9	5,3	26,5	61,8	7,4	4,4	16,9	72,1	6,3	4,6
Participar em discussões públicas (*)	9,8	65,5	15,6	9,1	26,8	48,8	14,6	9,8	18,6	62,9	11,4	7,1	6,2	67,8	16,5	9,5
Contactar ou tentar contactar um político/alto funcionário do Estado (*)	19,5	65,5	6,9	8	27	59,5	5,4	8,1	29,4	50	13,2	7,4	17	69	5,9	8,1
Protestar																
Recorrer à greve	22	54	13,2	10,9	26,2	50	9,5	14,3	18,6	55,7	14,3	11,4	22,1	54,1	13,4	10,4
Participar em acções de protesto ilegais	50,1	44,3	4,6	1,1	50	47,2	2,8	0	47,8	46,3	3	3	50,6	43,6	5	0,8
Participar numa manifestação (*)	10,8	52,7	19,4	17,1	20,9	48,8	25,6	4,7	11,3	62	16,9	9,9	9,6	51,3	19,1	19,9
Participar num comício ou reunião política	28,1	49,6	12,7	9,7	40,5	33,3	16,7	9,5	33,8	39,4	14,1	12,7	25,5	53,5	11,9	9,1
Reivindicar																
Assinar uma petição ou abaixo-assinado (*)	4,1	20,6	19	56,3	15,8	50	18,4	15,8	12,2	35,1	18,9	33,8	1,3	14,8	19	64,8
Comprar ou boicotar produtos por razões políticas/éticas (*)	29,9	42,5	7,3	20,4	50	35,3	11,8	2,9	49,3	37,7	4,3	8,7	24,1	44,1	7,4	24,4
Participar num fórum ou grupo de discussão - online (*)	14	55,6	15,3	15,1	34,2	52,6	7,9	5,3	27,1	54,3	15,7	2,9	9,5	56,1	16	18,4
Contribuir																
Fazer donativos a instituições/grupos/orga nizações políticas (*)	18,7	41,1	20,7	19,5	26,8	48,8	2,4	22	27,4	39,7	17,8	15,1	16,1	40,5	23,3	20,1
Participar em peditórios por uma causa pública	13	58,6	18	10,4	23,1	61,5	5,1	10,3	18,1	58,3	12,5	11,1	11	58,3	20,4	10,2

Quanto a formas convencionais de participação, e tomando a amostra como um todo, a maioria dos inquiridos nunca contactou ou apareceu na comunicação social (69,5%), nunca contactou ou tentou contactar um político ou um alto funcionário do Estado (65,5%), nunca participou em discussões públicas (65,5%), nunca participou em peditórios por uma causa pública (58,6%), nunca recorreu à greve (54%) ou nunca participou numa manifestação (52,7%). A grande maioria destes alunos nunca participou num comício ou reunião política (49,6%), nunca contactou instituições ou serviços (43,1%), nunca comprou ou boicou produtos por razões políticas ou éticas (42,5%) e nunca fez donativos a instituições/grupos/organizações políticas (41,1%).

Quanto a formas menos convencionais de participação, outro conjunto de indicadores muito interessante é o que se relaciona com os novos movimentos sociais: os resultados dos três indicadores disponíveis mostram claramente que a maioria dos inquiridos, independentemente do nível de ensino, nunca participou num fórum ou discussão *online* (55,6% da amostra), nunca criou iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social (63,8% da amostra) e nunca promoveu iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social (60,8% da amostra).

Por fim, registe-se que os inquiridos que afirmam ter realizado no último ano alguma das várias formas de ação política e/ou cívica listadas no questionário representam 82,3% da amostra. No entanto, se excluirmos o voto em eleições, essa percentagem cai para os 66,7%.

Recorde-se que também Pedro Magalhães e Jesus Sanz Moral concluíram, no estudo de 2008 que temos vindo a citar, que os níveis de participação em Portugal são baixos, em formas de participação convencional e não convencional, em todos os escalões etários (Magalhães e Moral, 2008: 30) e que os comportamentos participativos dos jovens não se distinguem daqueles exibidos pelo resto da população ativa (Magalhães e Moral, 2008: 34). Na verdade, a investigação sociológica realizada em Portugal tem revelado, ao longo das últimas décadas, um país com uma “baixíssima propensão para a ação coletiva” (Cabral, 1997), com um claro desinteresse pela política, pela participação e pela ação coletivas (Cabral, 1997; Mozzicafredo, 1997; Cabral e Pais, 1998; Pais, 1999; Vala, Cabral e Ramos, 2003; Casanova, 2004; Vala e Torres, 2006), com uma “crise” de cidadania ativa, particularmente entre os mais jovens. No entanto, convém não esquecer, como salienta a investigadora Isabel Menezes, que “falar de «participação cívica e política dos jovens» envolve um reconhecimento da pluralidade de diversidades que integram esta categoria” (Menezes *et al*, 2012: 10). Por outro lado, “há que

reconhecer que a participação não decorre num vácuo social, mas em contextos determinados por uma rede de influências institucionais e societais” (Menezes *et al*, 2012: 11). Quanto ao género, uma investigação de Baum e Espírito-Santo revelou que as mulheres têm uma menor propensão para o exercício de formas de participação política extraeleitorais (Baum e Espírito-Santo, 2007).

Recorde-se também que o inquérito à população portuguesa, coordenado por Manuel Villaverde Cabral, concluiu que existe alguma capacidade de automobilização na defesa de interesses e valores, mas fracos níveis de cidadania política e uma grande distância em relação ao poder (Cabral, 2000). Já Manuel Braga da Cruz, em meados da década de 90 do século XX, havia sugerido que a baixa participação política dos portugueses mostra uma fraqueza na edificação da democracia nacional e que as novas formas de participação política (como protestos ou petições) são um indicador de um processo de substituição de uma participação política orientada pelas elites para uma participação orientada para as elites (Braga da Cruz, 1995: 317).

Uma nota para o projeto multidisciplinar europeu *Processes Influencing Democratic Ownership and Participation*. O PIDOP decorreu entre 2009 e 2012 e foi desenvolvido por nove equipas de investigação, uma das quais portuguesa (da Universidade do Porto, liderada por Isabel Menezes). Centrado nas experiências de agência e participação política e cívica dos jovens (em Portugal, envolveu jovens de origem portuguesa, de origem angolana e de origem brasileira), o estudo revelou que os inquiridos de origem portuguesa afirmaram não existir oportunidades suficientes para a sua participação (para além do voto), reconheceram que o seu interesse relativamente a questões políticas é (em geral) baixo e que, mesmo estando interessados em questões sociais (ambientais ou de direitos humanos, por exemplo), raramente se envolvem ativamente (Ferreira, 2012b: 152). “A sua baixa participação é notória (embora a larga maioria já tenha tido alguma experiência de envolvimento) assim como é clara a sua baixa perceção de eficácia do envolvimento político” (Ferreira, 2012b: 152).

A partir do conjunto de indicadores de formas de ação política e cívica foi realizada uma análise de componentes principais (quadro nº 10.9), no sentido de perceber se estes podem ser organizados num número menor de dimensões (componentes).

Os resultados apontam para uma organização em quatro componentes: comunicar (criar iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, promover iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, contactar ou aparecer na comunicação social, participar em discussões públicas, contactar ou tentar contactar um político ou

um alto funcionário do Estado), protestar (recorrer à greve, participar em ações de protesto ilegais, participar numa manifestação, participar num comício ou reunião política), reivindicar (assinar uma petição ou abaixo-assinado, comprar ou boicotar produtos por razões políticas ou éticas, participar num fórum ou grupo de discussão *online*) e contribuir (fazer donativos a instituições/grupos/organizações políticas, participar em peditórios por uma causa pública).

Quadro nº 10.9: Automobilização política e cívica (análise de componentes principais)

	Componentes			
	1	2	3	4
Comunicar				
Criar iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social	,815	,036	,113	,205
Promover iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social	,779	,061	,173	,254
Contactar ou aparecer na comunicação social	,657	,356	-,011	,136
Participar em discussões públicas	,540	,240	,376	,287
Contactar ou tentar contactar um político/alto funcionário do Estado	,460	,372	,328	,038
Protestar				
Recorrer à greve	-,088	,712	,062	,296
Participar em ações de protesto ilegais	,316	,677	,095	-,237
Participar numa manifestação	,171	,521	,468	,309
Participar num comício ou reunião política	,371	,511	,168	,256
Reivindicar				
Assinar uma petição ou abaixo-assinado	,036	,011	,833	,218
Comprar ou boicotar produtos por razões políticas/éticas	,214	,387	,636	,000
Participar num fórum ou grupo de discussão <i>online</i>	,515	,038	,530	-,046
Contribuir				
Fazer donativos a instituições/grupos/organizações políticas	,168	,065	,075	,771
Participar em peditórios por uma causa pública	,304	,157	,153	,664
% de variância explicada	20,8	14,3	14,0	11,4

Fonte: Questionário PM&PC

A partir desta análise, foram construídos quatro índices. Cada índice integra as variáveis com maior peso (*loading*) em cada uma das componentes (comunicar, protestar, reivindicar, contribuir) e traduz o nível de participação, em termos médios, em

diferentes modalidades de automobilização política e cívica dos inquiridos¹⁶³ (quadro nº 10.10).

Quadro nº 10.10: Automobilização política e cívica (valores médios) segundo a escolaridade a frequentar, a área científica (ensino superior) e a idade

		Comunicar	Protestar	Reivindicar	Contribuir
				(*)	(*)
Nível de ensino:	EFA: Básico	1,96	1,95	1,98	2,17
	EFA: Secundário	1,96	2,03	2,19	2,17
	Ensino Superior	2,10	2,06	2,76	2,39
Área científica:		(*)	(*)	(*)	(*)
	Arquitetura e Design	2,12	2,00	2,84	2,33
	Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	1,95	1,88	2,51	2,24
	Ciências Sociais	2,28	2,26	2,89	2,59
	Humanidades	2,17	2,35	3,00	2,53
	Tecnologias	1,96	1,82	2,64	2,24
				(*)	
Idade:	< = 21	2,06	2,00	2,58	2,35
	31-22	2,09	2,02	2,72	2,27
	41-32	2,17	2,21	2,54	2,42
	51-42	1,99	2,21	2,46	2,43
	> = 52	2,06	2,16	2,19	2,53
	Total	2,07	2,05	2,61	2,34

Legenda: Escala: 1 = Nunca o faria até 4 = Fez no último ano

Fonte: Questionário PM&PC.

(*) Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

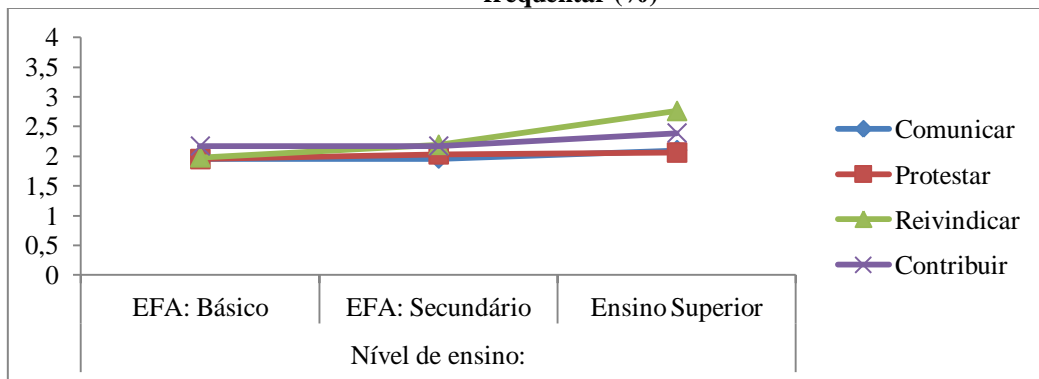
Os resultados revelam que reivindicar é a forma de ação/mobilização cívica que apresenta frequências médias mais elevadas e protestar a que apresenta valores mais baixos (2,61 vs 2,05). De qualquer forma, diga-se que, em média, os quatro tipos de ação/mobilização apresentam frequências relativamente equivalentes e pouco elevadas: os valores globais médios situam-se todos entre o 2 e o 3).

Os alunos do ensino superior revelam práticas de ação/mobilização política e cívica mais altas em todas as componentes: estes alunos são, como seria de esperar [a evidência empírica tem vindo a mostrar que a ação e participação política e cívica varia

¹⁶³ Especificam-se, em seguida, as variáveis incluídas em cada índice e o valor do alfa de Cronbach. *Comunicar*: criar iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, promover iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, contactar ou aparecer na comunicação social, participar em discussões públicas, contactar ou tentar contactar um político/alto funcionário do Estado; alfa de Cronbach = 0,826. *Protestar*: recorrer à greve, participar em ações de protesto ilegais, participar numa manifestação, participar num comício ou reunião política; alfa de Cronbach = 0,677. *Reivindicar*: assinar uma petição ou abaixo-assinado, comprar ou boicotar produtos por razões políticas/éticas, participar num fórum ou grupo de discussão online; alfa de Cronbach = 0,622. *Contribuir*: fazer donativos a instituições/grupos/organizações políticas, participar em peditórios por uma causa pública; alfa de Cronbach = 0,525.

significativamente com a escolaridade (cf., por exemplo, Cabral, 2000)], os mais proactivos política e civicamente (figura nº 10.5).

Figura nº 10.5: Frequência da prática de ações políticas e cívicas segundo o nível de ensino a frequentar (%)

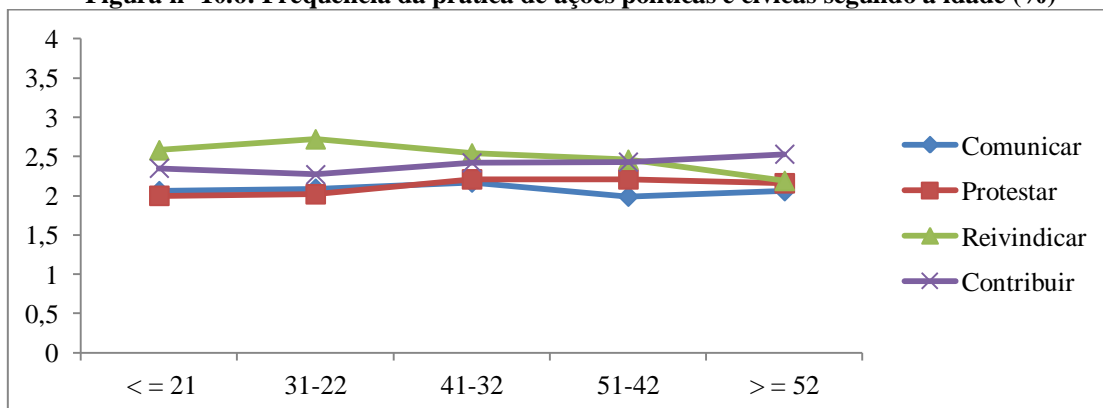


Fonte: Questionário PM&PC

Independentemente da área científica em análise, as ações mais praticadas pelos estudantes do ensino superior são as que dizem respeito a formas de reivindicação, logo seguidas por formas de contribuir financeiramente.

Quanto à idade, constata-se que, tendencialmente, reivindicar descrece à medida que aumenta a idade e protestar aumenta à medida que aumenta a idade (figura nº 10.6).

Figura nº 10.6: Frequência da prática de ações políticas e cívicas segundo a idade (%)



Fonte: Questionário PM&PC

Interesse pela política

O indicador “interesse pela política” traduz, de alguma forma, a preocupação dos cidadãos pela “coisa pública” (Brites, 2011: 72). A maioria dos inquiridos, independentemente do nível de ensino, afirma ter algum interesse pela política (43,5%).

A percentagem de mulheres que declara ter algum interesse pela política é de 62,9% (homens: 37,1%). Segmentando os dados por níveis de escolaridade (quadro nº 10.11),

Quadro nº 10.11: Interesse pela política (%)

	Resultados globais				Nível de ensino a frequentar											
					EFA: Ensino Básico				EFA: Ensino Secundário				Ensino Superior			
	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Muito	Algum	Pouco	Nenhum
Interesse pela política	21	43,5	28,2	7,4	22,4	30,6	36,7	10,2	22,8	35,4	27,8	13,9	20,4	46,8	27,1	5,7

Fonte: Questionário PM&PC.
Qui-quadro não significativo

observa-se que a percentagem de alunos que dizem ter muito interesse pela política ronda os 20%, independentemente do nível de ensino que frequentam (EFA básico: 22,4%; EFA secundário: 22,8%; Superior: 20,4%), 46,8% dos inquiridos a frequentar o ensino superior afirmam ter algum interesse pela política e 36,7% dos inquiridos do EFA básico (a maioria, aliás) confessam ter pouco interesse pela política.

Nesta amostra, o interesse manifestado pela política tende a ser mais elevado do que noutros estudos de âmbito nacional¹⁶⁴.

Autoposicionamento político

O indicador utilizado no questionário para avaliar o posicionamento político dos alunos participantes teve por base a partição clássica esquerda-direita e foi operacionalizado através de uma escala entre 0 (mais à esquerda) e 10 (mais à direita).

Entre os alunos inquiridos, a opção pelo centro da escala (*cf.* média) é bastante evidente, independentemente do nível de ensino. A diferença entre as médias (EFA básico: 4,4; EFA secundário: 4,9; ensino superior: 5,1) é muito pouco acentuada (quadro nº 10.12).

Pensamos poder existir uma baixa compreensão de conceitos como “esquerda” e “direita” no Portugal de hoje. Em rigor, a alternância eleitoral, desde o início dos anos (19)80, entre o “centro-esquerda” (identificada com o Partido Socialista) e o “centro-

¹⁶⁴ O estudo de Magalhães e Moral veio revelar que 68,5% dos inquiridos afirmou interessar-se pouco ou nada pela política, não existindo diferenças significativas entre os jovens adultos e o resto da população ativa (Magalhães e Moral, 2008: 15). Já os resultados do International Social Survey Programme 2004, no que a Portugal diz respeito, revelam que os inquiridos que afirmam ter muito interesse pela política representam 6,1% da amostra e os que afirmam ter algum interesse 34%. Os dados do European Social Survey 2010 apontam para 5,4% de inquiridos portugueses a dizer ter muito interesse pela política e 24,1% a dizer ter algum interesse. Os inquiridos que responderam “nenhum interesse” representam 41,7% do total da amostra, o que traduz um aumento de 2,9% em relação a 2008 (nessa edição, os inquiridos portugueses que confessavam não ter nenhum interesse pela política representava 38,8% da amostra).

direita” (identificado com o Partido Social Democrata), em média a cada dois sufrágios, espelha este facto e revela o país do “centrão”.

Quadro nº 10.12: Autoposicionamento político (valores médios)

	Resultados globais	Nível de ensino a frequentar		
		EFA: Ensino Básico	EFA: Ensino Secundário	Ensino Superior
Posicionamento em termos políticos	5,0	4,4	4,9	5,1

Legenda: Escala: 0 = mais à esquerda até 10 = mais à direita

Fonte: Questionário PM&PC.

Análise de variância estatística não significativa

Visto numa outra perspetiva, e tomando a amostra como um todo, os resultados revelam que a maioria dos inquiridos (29,3%) se situa no centro da escala (5). O “centrão” (4 – 5 – 6) reúne 50,4% dos inquiridos. O que podemos denominar por “esquerda mais à esquerda” (3 – 0) reúne 24,1% dos inquiridos. Na mesma linha, a “direita mais à direita” (7 – 10) representa 25,5% dos participantes¹⁶⁵. Relacionando o autoposicionamento político dos inquiridos com o interesse declarado pela política e a pertença a um partido político, concluímos existirem tendências semelhantes à “esquerda” e à “direita”¹⁶⁶.

A fechar este ponto, diga-se que o autoposicionamento político dos inquiridos neste estudo reproduz, em rigor, os resultados apurados numa série de outros estudos (nomeadamente, o ESS) que usam o mesmo indicador: a maioria escolhe o centro da escala e evita os extremos. Ao que parece, os inquiridos considerarem-se “moderados” (Brites, 2011: 89). Este facto repete-se na maioria dos países europeus: na Europa, os cidadãos autoposicionam-se maioritariamente em torno do centro da escala, ou seja, identificam-se com posições moderadas ao centro (Brites, 2011: 93). A conclusões semelhantes chegaram Villaverde Cabral¹⁶⁷ (2000: 92) e Magalhães e Moral¹⁶⁸ (2008: 48).

¹⁶⁵ Magalhães e Moral revelaram que o posicionamento ideológico dos jovens tende a estar mais à direita do que a generalidade da população (Magalhães e Moral, 2008: 2-3).

¹⁶⁶ Villaverde Cabral conclui ainda que a propensão para a ação coletiva sustentada das pessoas “de esquerda” é tão baixa como a das pessoas “de direita” (Cabral, 2000: 96).

¹⁶⁷ Villaverde Cabral registou a forte concentração de 37% dos inquiridos nos dois graus centrais da escala (5 e 6), mas com clara predominância do grau 5 (29%)

¹⁶⁸ Magalhães e Moral afirmaram o posicionamento ideológico dos portugueses como eminentemente centrista: o posicionamento médio situa-se no ponto central da escala (5).

Em resumo:

- Os que frequentam níveis de ensino mais baixos integram-se e participam mais em igrejas ou associações religiosas.
- Os que frequentam níveis de ensino mais elevados integram-se e participam mais em associações recreativas ou grupos culturais.
- Todos participam ativamente em coletividades de bairro, clubes ou grupos desportivos.
- Os homens integram-se e participam mais do que as mulheres.
- Os que frequentam níveis de ensino mais elevados são mais proactivos política e civicamente.
- A maioria vota em eleições e declara ter algum interesse pela política;
- A maioria vota no “centrão”.

(11) Análise da Prova de Literacia Mediática: Teoria Clássica dos Testes e Teoria da Resposta ao Item¹⁶⁹

Neste capítulo apresentam-se os resultados da análise dos itens que compõem a Prova de Literacia Mediática, em termos de discriminação e de dificuldade, segundo duas abordagens metodológicas: a Teoria Clássica dos Testes (baseada na soma das respostas corretas) e a Teoria da Resposta ao Item (baseada na estimativa do desempenho). O objetivo é fornecer mais informação – cientificamente consolidada e consistente – sobre a prova e os seus itens, comparando os resultados das duas abordagens e visando o aperfeiçoamento deste instrumento de medição de competências de literacia mediática.

Na área de educational *assessment* há duas abordagens principais que são adotadas: a Teoria Clássica dos Testes - TCT (Lord e Novick, 1968) e a Teoria da Resposta ao Item - TRI (Hambleton *et al.*, 1991). Ambas são usadas neste trabalho, de modo complementar.

Na TCT, os parâmetros envolvidos na análise dos itens são: (i) o índice de discriminação (Guilford e Fruchter, 1978) – que mede a capacidade do item diferenciar os alunos com melhor classificação (27% dos alunos com pontuações mais altas) daqueles com pior classificação (27% dos alunos com pontuações mais baixas) – e (ii) o índice de dificuldade – traduzido pela proporção de acerto no item. A fiabilidade do instrumento avalia-se pela análise da consistência interna da escala (Guilford e Fruchter, 1978) e é medida pelo coeficiente α de Cronbach. Associado à fiabilidade do instrumento analisa-se o erro padrão da medida, o *standard error of measurement - SEM* (Guilford e Fruchter, 1978).

A TRI permite representar a relação entre a probabilidade de um examinando responder corretamente a um item e o seu fator latente na área de conhecimento que se pretende avaliar. Assim, a relação que se estabelece é expressa de tal modo que quanto maior o fator latente maior a probabilidade de acerto no item.

Neste trabalho propõe-se modelar os dados da Prova de Literacia Mediática (PLM) via TRI, utilizando o Modelo de Resposta ao Item de Crédito Parcial Generalizado

¹⁶⁹ Este capítulo foi escrito em colaboração com Patrícia Costa, atualmente investigadora no Joint Research Centre – European Commission. Patrícia Costa, doutorada em Engenharia Industrial e de Sistemas na área de Métodos Numéricos e Estatísticos, investiga, principalmente, modelos unidimensionais e multidimensionais da Teoria da Resposta ao Item. A seleção e análise de itens, a construção de escalas de conhecimento e análises estatísticas de questionários internacionais de larga escala são algumas das atividades que desenvolve.

(*Generalized Partial Credit Model* – GPCM – Muraki, 1992, 1997), que é teoricamente adequado para itens politômicos, no qual os parâmetros de discriminação ($\hat{\alpha}$) e de dificuldade ($\hat{\beta}$) são considerados como fatores que influenciam a escolha das respostas e caracterizam os alunos. O parâmetro de dificuldade é composto por outros dois parâmetros, o parâmetro de localização do item e o parâmetro de interseção da categoria (o ponto de interseção de duas curvas de categorias de respostas adjacentes). O GPCM indica que a probabilidade do aluno responder à categoria de resposta k é dada como a probabilidade condicional sobre as categorias $k-1$ e k , isto é, explicita os pontos na escala do fator latente onde uma categoria de resposta se torna relativamente mais provável que a resposta precedente, dado que o aluno completou os passos anteriores. As estimativas dos parâmetros dos itens e do fator latente, o desempenho (*ability*) em literacia mediática, são obtidas pela aplicação do procedimento de estimação de Máxima Verosimilhança Marginal (MVM), recorrendo ao algoritmo EM (Baker e Kim, 2004). A estimação que recorre a este procedimento é efetuada no programa computacional Parscale (Muraki e Bock, 2002). Na análise dos itens que compõem a prova, utilizando a TRI, apresentam-se as estimativas do parâmetro de discriminação e do parâmetro de dificuldade. Para validar a metodologia de análise avalia-se ainda a adequação do modelo teórico aos dados empíricos e recorre-se à função de informação do teste (Muraki, 1993) para indicar os níveis de desempenho onde cada uma das provas é mais ou menos discriminativa e a medida global do erro.

Análise dos itens

Uma primeira análise dos itens baseada na TRI foi realizada na segunda quinzena de novembro de 2012 e revelou bons resultados: mais de 70% dos itens foram considerados discriminatórios ou muito discriminatórios. Foi utilizado o Modelo de Resposta ao Item de Crédito Parcial Generalizado (GPCM) para a análise dos itens.

O modelo apresentou um bom ajuste global aos dados.

A partir da análise segundo a TRI, foram excluídos oito itens que se revelaram pouco discriminativos (valores do parâmetro de discriminação inferiores a 0,2) ou com parâmetros de dificuldade muito superior ao valor máximo aceitável (que é 4).

A análise que se segue tem por base 20¹⁷⁰ das 28 questões que integraram originalmente a PLM.

Análise dos itens utilizando a TCT

Os resultados, através da análise clássica dos itens, revelam que a prova apresenta itens muito discriminativos (75% dos itens), itens de discriminação média (15%) e itens pouco discriminativos (10%) calculados a partir da diferença entre a proporção de acertos dos 27% dos alunos com maior classificação e a proporção de acertos dos 27% com menor classificação.

Constata-se ainda (quadro nº 11.1) que os itens que apresentam melhor poder discriminativo são 4, 5, 10, 11, 13 e 17 enquanto que os itens 14 e 15 apresentam pior poder discriminativo.

Quadro nº 11.1: Análise das estimativas dos parâmetros dos itens da prova via TCT

Item	Índice de Discriminação a [0, 1]	Índice de Dificuldade b [0, 1]
1 Q1	0,348	0,896
2 Q3	0,616	0,465
3 Q8	0,433	0,824
4 Q9	0,769	0,928
5 Q10	0,721	0,941
6 Q11	0,698	0,713
7 Q12	0,471	0,705
8 Q13	0,671	0,443
9 Q14	0,499	0,816
10 Q16	0,788	0,592
11 Q17	0,722	0,828
12 Q18	0,604	0,107
13 Q20	0,704	0,389
14 Q21	0,231	0,090
15 Q22	0,214	0,162
16 Q23	0,315	0,555
17 Q24	0,744	0,672
18 Q26	0,306	0,318
19 Q27	0,461	0,387
20 Q28	0,407	0,131

No que se refere ao índice de dificuldade do item, verifica-se que a prova apresenta itens de todos os níveis de dificuldade: seis itens muito fáceis (1,3,4,5, 9, 11), cinco

¹⁷⁰ Pode consultar-se a classificação das 20 questões da PLM nos anexos.

itens fáceis (6,7,10,16,17), um item médio (2), quatro itens difíceis (8,13,18,19) e quatro itens muito difíceis (12, 14, 15, 20).

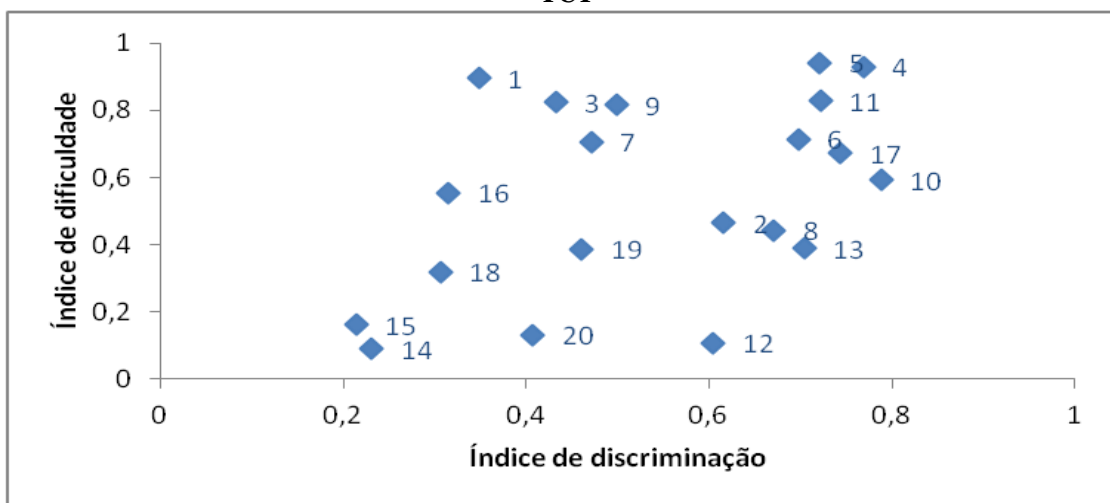
No quadro seguinte (quadro nº 11.2) apresenta-se a classificação do grau de discriminação do item (Ebel, 1965) e do grau de dificuldade (Baquero, 1968) para a TCT:

Quadro nº 11.2: Classificação dos itens da prova face ao índice de discriminação e de dificuldade calculados via TCT

Classificação dos itens, segundo a TCT	Poder discriminativo	Limites	Itens	Nº de itens	
	Pobre, deve ser rejeitado ou revisto	<0,20	-	-	-
	Marginal, necessita de melhoria	[0,20; 0,30[	14,15	2
	Razoavelmente bom. Pode ser melhorado	[0,30; 0,40[	1,16,18	3
	Muito bom	≥ 0,4	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,17,19,20	15	
	Dificuldade	Limites	Itens	Nº de itens	
Muito difíceis	<0,25	12, 14, 15, 20	4		
Difíceis	0,25 – 0,44	8,13,18,19	4		
Médio	0,45 – 0,54	2	1		
Fáceis	0,55 - 0,74	6,7,10,16,17	5		
Muito fáceis	>0,74	1,3,4,5, 9, 11	6		

A representação gráfica da dispersão dos itens que compõem a prova, segundo os índices de discriminação e de dificuldade está apresentada na figura seguinte:

Figura nº11.1: Dispersão dos itens da prova, índice de discriminação por índice de dificuldade pela TCT



O quadro e a figura anteriores indicam que 55% dos itens são fáceis ou muito fáceis. Existem 18 itens com bom poder discriminativo, dos quais um é de dificuldade média (2), oito são difíceis ou muito difíceis (8, 13, 18, 19 / 12, 14, 15, 20). Com boa discriminação existe um grupo de dois itens que apresentam um alto índice de dificuldade (12 e 20). Os 20 itens que compõem a prova foram considerados de boa consistência interna medida pelo coeficiente α Cronbach (0,841), o que permite verificar a fiabilidade da prova. O erro de medida associado foi de 2,12.

Construção de escalas utilizando a TCT

Foram construídas quatro escalas considerando a soma das respostas corretas dos alunos aos itens que se referem a cada um dos domínios¹⁷¹:

Quadro nº 11.3: Distribuição dos itens por domínio (escalas)

Domínios e tarefas	Itens
Conhecer e compreender: Localizar e identificar	Q1, Q3, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q24
Conhecer e compreender: Integrar e interpretar	Q14, Q16, Q17
Avaliar criticamente: Avaliar e Refletir	Q18, Q20, Q21, Q22, Q23, Q27
Gerar conteúdos: Gerar	Q26, Q28

No que se refere ao domínio “Conhecer e Compreender” e à tarefa “Localizar e Identificar” (quadro nº 11.4) e considerando que uma classificação positiva corresponde a pelo menos 50% de acerto nos itens, pela análise do quadro seguinte pode-se verificar que 84% dos alunos obtiveram uma classificação positiva na tarefa.

Quadro nº 11.4: Frequências da tarefa Localizar e Identificar

	Frequência	%	% acumulada
Válido .00	7	1.4	1.4
1.00	9	1.8	3.1
2.00	12	2.3	5.5
3.00	20	3.9	9.4
4.00	34	6.6	16.0
5.00	45	8.8	24.8
6.00	62	12.1	36.9
7.00	117	22.9	59.8
8.00	126	24.6	84.4
9.00	80	15.6	100.0
Total	512	100.0	

¹⁷¹ Cf. capítulo (7) “Avaliação de competências. Framework conceptual da Prova de Literacia Mediática”

Já para o domínio “Conhecer e Compreender” e para a tarefa “Integrar e Interpretar”, para uma classificação máxima de 3 pontos, 82,5% dos alunos obtiveram classificação positiva (quadro nº 11.5).

Quadro nº 11.5: Frequências da tarefa Integrar e Interpretar

		Frequência	%	% acumulada
Válido	.00	34	6.6	6.6
	1.00	56	10.9	17.6
	2.00	177	34.6	52.1
	3.00	245	47.9	100.0
	Total	512	100.0	

No que concerne à escala relativa ao domínio “Avaliar criticamente” e à tarefa “Avaliar e Refletir”, constata-se, pela análise do quadro seguinte que 70,6% dos alunos não atingiram 50% de acerto nos seis itens (quadro nº 11.6).

Quadro nº 11.6: Frequências da tarefa Avaliar e Refletir

		Frequência	%	% acumulada
Válido	.00	134	26.2	26.2
	1.00	115	22.5	48.6
	2.00	112	21.9	70.5
	3.00	96	18.8	89.3
	4.00	41	8.0	97.3
	5.00	10	2.0	99.2
	6.00	4	.8	100.0
	Total	512	100.0	

A análise do quadro que se segue (quadro nº 11.7) permite verificar que para a tarefa “Gerar”, do domínio “Gerar conteúdos”, 63,3% dos alunos não acertaram em nenhum item, 28,5% dos alunos acertaram em um item e que 8,2% dos alunos tiveram a classificação máxima na tarefa.

Quadro nº 11.7: Frequências da tarefa Gerar

		Frequência	%	% acumulada
Valid	.00	324	63.3	63.3
	1.00	146	28.5	91.8
	2.00	42	8.2	100.0
	Total	512	100.0	

As estatísticas descritivas da distribuição das quatro escalas são apresentadas no quadro nº 11.8.

As estatísticas descritivas da escala correspondente à tarefa “Localizar e Identificar” mostram que a sua distribuição é assimétrica negativa, com média 6,588 e mediana 7, coeficiente de assimetria -1,093 e erro padrão associado 0,108. Sendo o 1º quartil da distribuição 6 poder-se-á dizer que 25% dos alunos tiveram resultado inferior a 6. De modo semelhante, o 3º quartil informa que 25% dos alunos tiveram classificação superior a 8. A amplitude interquartis é, assim, de 2.

Quadro nº 11.8: Estatísticas descritivas das quatro escalas

		Localizar Identificar	Integrar Interpretar	Avaliar Refletir	Gerar
N	Válido	512	512	512	512
Média		6,588	2,23	1,690	0,449
Mediana		7	2	2	0
Desvio-padrão		2,072	0,894	1,410	0,642
Coeficiente de assimetria		-1,093	-1,043	0,508	1,126
Erro associado ao coeficiente de assimetria		0,108	0,108	0,108	0,108
Amplitude		9	3	6	2
Mínimo		0	0	0	0
Máximo		9	3	6	2
Percentis	25	6	2	0	0
	75	8	3	3	1

No que se refere à tarefa “Integrar e Interpretar”, a distribuição tem média 2,23, mediana 2 e coeficiente de assimetria -1,043, com um erro padrão associado 0,108, pelo que a distribuição é assimétrica negativa. O 1º quartil da distribuição é 2, o que quer dizer que 25% dos alunos tiveram classificação inferior a 2 e o 3º quartil é 3. A amplitude interquartis é, assim, de 1.

A distribuição dos resultados da escala da tarefa “Avaliar e Refletir” é assimétrica positiva (coeficiente de assimetria positivo e igual a 0,508), com média 1,69 e mediana 2. O 1º quartil da distribuição é zero, o que indica que 25% dos alunos erraram em todos os itens da escala. Já o 3º quartil mostra que 25% dos alunos tiveram classificação superior a 3.

No que se refere à distribuição da escala associada à tarefa “Gerar”, as estatísticas descritivas da escala mostram que é assimétrica positiva, com média 0,499 e mediana zero, coeficiente de assimetria 1,126 e erro padrão associado 0,108. O 1º quartil da

distribuição é zero, o que quer dizer que 25% dos alunos que participaram na prova erraram os dois itens da escala tendo classificação zero. O 3º quartil é 1. A amplitude interquartis é, assim, de 1.

Comparação das escalas por sexo, nível de ensino e ano de nascimento

Sexo:

A análise do quadro seguinte (quadro nº 11.9) permite constatar que não existem diferenças relevantes nas médias dos alunos do sexo masculino e feminino em nenhuma das quatro escalas. No entanto, os estudantes do sexo feminino apresentam médias mais elevadas em quase todas as escalas, exceto na tarefa “Gerar”.

Quadro nº 11.9: Comparação das médias das escalas por sexo

Sexo		Localizar Identificar	Integrar Interpretar	Avaliar Refletir	Gerar
Masculino	Média	6.5991	2.1698	1.5943	.4811
	N	212	212	212	212
	Desvio-padrão	2.24233	.94364	1.43931	.69160
Feminino	Média	6.6169	2.3017	1.7627	.4305
	N	295	295	295	295
	Desvio-padrão	1.90212	.83737	1.38921	.60700
Total	Média	6.6095	2.2465	1.6923	.4517
	N	507	507	507	507
	Desvio-padrão	2.04914	.88485	1.41142	.64355

Nível de ensino:

No que concerne ao nível de ensino dos alunos, o quadro (nº 11.10) que se segue indica que em todas as escalas existem diferenças nas médias dos alunos que possuem como nível de habilitação o ensino superior comparativamente com alunos que possuem o ensino básico ou secundário. Especificamente, os alunos que possuem o ensino superior apresentam médias mais elevadas, nas quatro escalas, comparativamente com os alunos que possuem habilitações mais baixas.

Quadro nº 11.10: Comparação das médias das escalas por nível de ensino

Nível de ensino		Localizar Identificar	Integrar Interpretar	Avaliar Refletir	Gerar
Ensino Básico	Média	3.7400	1.2000	.2800	.1600
	N	50	50	50	50
	Desvio-padrão	2.52990	.98974	.64015	.46773
Ensino Secundário	Média	5.0526	1.6316	.6842	.0789
	N	76	76	76	76
	Desvio-padrão	2.10330	.97764	1.13385	.27145
Ensino Superior	Média	7.2591	2.4896	2.0699	.5596
	N	386	386	386	386
	Desvio-padrão	1.43255	.68842	1.31634	.67445
Total	Média	6.5879	2.2363	1.6895	.4492
	N	512	512	512	512
	Desvio-padrão	2.07211	.89399	1.40979	.64210

Ano de nascimento: Relativamente ao ano de nascimento, a análise do quadro seguinte (quadro nº 11.11) permite verificar que existem diferenças nas médias dos alunos que nasceram entre 1971 e 1980 e os alunos que nasceram entre 1981 e 1990 nas quatro escalas. De um modo geral, os resultados pioram com a aumento da idade.

Quadro nº 11.11: Comparação das médias das escalas por ano de nascimento

Ano nascimento		Localizar Identificar	Integrar Interpretar	Avaliar Refletir	Gerar
< = 1960	Média	4.0000	1.2632	.2105	.1053
	N	19	19	19	19
	Desvio-padrão	2.35702	1.04574	.53530	.45883
1961-1970	Média	5.3061	1.9796	.7755	.0408
	N	49	49	49	49
	Desvio-padrão	2.27490	.90115	.94130	.19991
1971-1980	Média	4.9250	1.6750	1.0500	.1000
	N	40	40	40	40
	Desvio-padrão	2.53577	1.14102	1.44914	.30382
1981-1990	Média	6.9037	2.2995	2.0000	.6096
	N	187	187	187	187
	Desvio-padrão	1.84663	.82706	1.45173	.71280
> = 1991	Média	7.2322	2.4692	1.8957	.5071
	N	211	211	211	211
	Desvio-padrão	1.43364	.71896	1.30513	.63523
Total	Média	6.6206	2.2510	1.6957	.4526
	N	506	506	506	506
	Desvio-padrão	2.03394	.88006	1.41080	.64388

Análise dos itens utilizando a TRI

Analise-se agora as estimativas dos parâmetros dos itens baseados na TRI (quadro nº 11.12). Os itens 4, 5, 12, 13, 14, 15 e 20 possuem três categorias de resposta (certo/parcialmente certo e errado) e os restantes itens da prova são dicotômicos (certo/errado).

As estatísticas descritivas das estimativas dos parâmetros dos itens calculados via TRI mostram que a distribuição da estimativa do parâmetro de discriminação dos itens é assimétrica positiva, com média 0,752, mediana 0,730 e coeficiente de assimetria 0,220. No que se refere ao parâmetro de dificuldade a distribuição tem média -0,382, mediana -0,291 e coeficiente de assimetria -0,215, pelo que a distribuição é assimétrica negativa. Os 20 itens que compõem o teste são maioritariamente fáceis e de dificuldade média. O 1º quartil da distribuição é -1,524, o que quer dizer que 25% dos itens têm dificuldade inferior a -1,524 e o 3º quartil é 0,543.

A amplitude interquartis é, assim, de 2,067.

Quadro nº 11.12 : Análise das estimativas dos parâmetros dos itens via TRI

		$\hat{\alpha}$	$\hat{\beta}$
N	Válido	20	20
Média		0,752	-0,382
Mediana		0,730	-0,291
Desvio Padrão		0,159	1,166
Assimetria		0,220	-0,215
Mínimo		0,489	-2,383
Máximo		1,080	1,535
Percentis	25	0,634	-1,524
	75	0,866	0,543

Através do modelo GPCM obtiveram-se as estimativas dos parâmetros dos itens que são apresentadas no quadro seguinte (quadro nº 11.13).

Quadro nº 11.13: Análise das estimativas dos parâmetros dos itens via TRI

Item	Questão	$\hat{\alpha}$	$\hat{\beta}$
1	Q1	0,940	-1,908
2	Q3	0,489	0,215
3	Q8	0,668	-1,676
4	Q9	0,723	-2,383
5	Q10	0,809	-2,309
6	Q11	0,963	-0,773
7	Q12	0,882	-0,778
8	Q13	0,625	0,291
9	Q14	0,736	-1,520
10	Q16	0,593	-0,418
11	Q17	0,790	-1,534
12	Q18	0,507	1,535
13	Q20	0,570	0,161
14	Q21	0,953	1,024
15	Q22	0,828	0,633
16	Q23	0,861	-0,164
17	Q24	1,080	-0,558
18	Q26	0,654	0,869
19	Q27	0,724	0,514
20	Q28	0,637	1,131

Constata-se que os itens com estimativas mais elevadas do parâmetro de discriminação são 1, 5, 6, 7, 14, 15, 16 e 17 enquanto que os itens menos discriminativos são 2, 10, 12 e 13. Relativamente às estimativas do parâmetro de dificuldade, os itens mais difíceis são 12, 14 e 20 e os itens mais fáceis são 4 e 5.

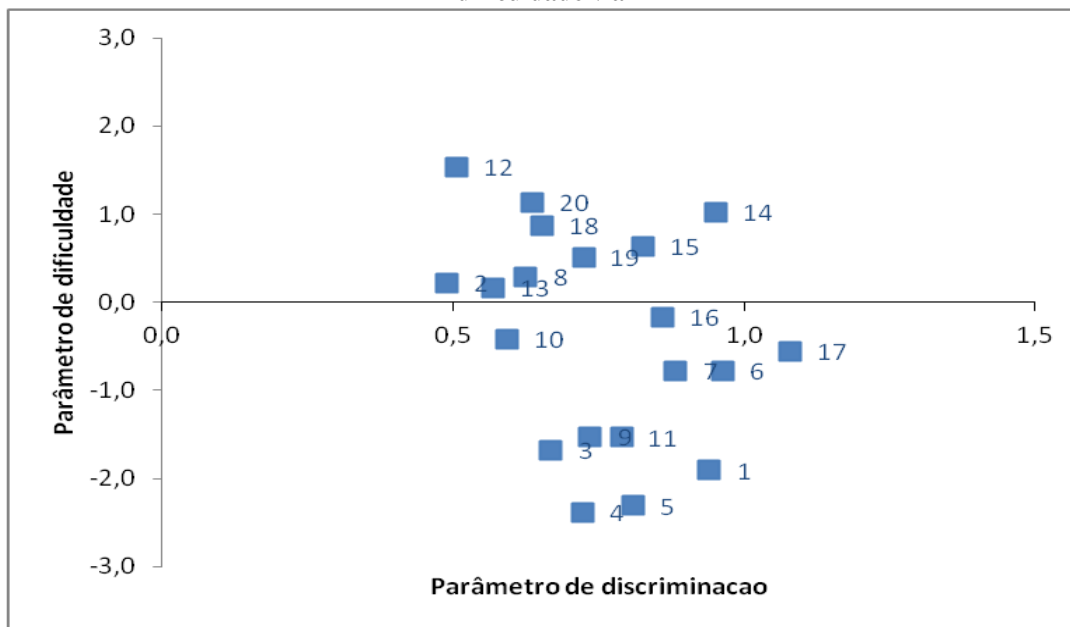
No quadro seguinte (quadro nº 11.14) apresenta-se a classificação dos itens segundo as estimativas dos parâmetros de discriminação e dificuldade encontrados via TRI.

Quadro nº 11.14: Classificação dos itens da prova em termos de parâmetro de discriminação e de dificuldade calculados via TRI

Classificação dos itens, segundo a TRI	Discriminação	Limites	Itens	Nº de itens
	Pouco discriminativos	<0,4	-	0
	Discriminativos	[0,4; 1[	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,18,19,20	19
	Muito discriminativos	≥1	17	1
	Dificuldade	Limites	Itens	Nº de itens
	Fácil	[-3; -1[	1,3,4,5,9,11	6
	Médio	[-1; 1[	2,6,7,8, 10, 13, 15,16,17,18,19	11
Difícil	[1; 3]	12, 14,20	3	

A representação gráfica da dispersão dos itens, segundo os parâmetros de discriminação e de dificuldade via TRI está apresentada na figura seguinte (figura nº 11.2):

Figura nº 11.2: Dispersão dos itens da prova, parâmetro de discriminação por parâmetro de dificuldade via TRI



Pela análise da figura e do quadro anteriores é possível constatar que a quase totalidade dos itens da prova são discriminativos e que os itens discriminativos distribuem-se por todos os níveis de dificuldade. Dos 19 itens com discriminação média, seis itens são de nível fácil (1, 3, 4, 5, 9 e 11), dez itens são de nível de dificuldade médio (2, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 18 e 19) e três itens são difíceis (12, 14, 20). O item 17, muito discriminativo, apresenta dificuldade média.

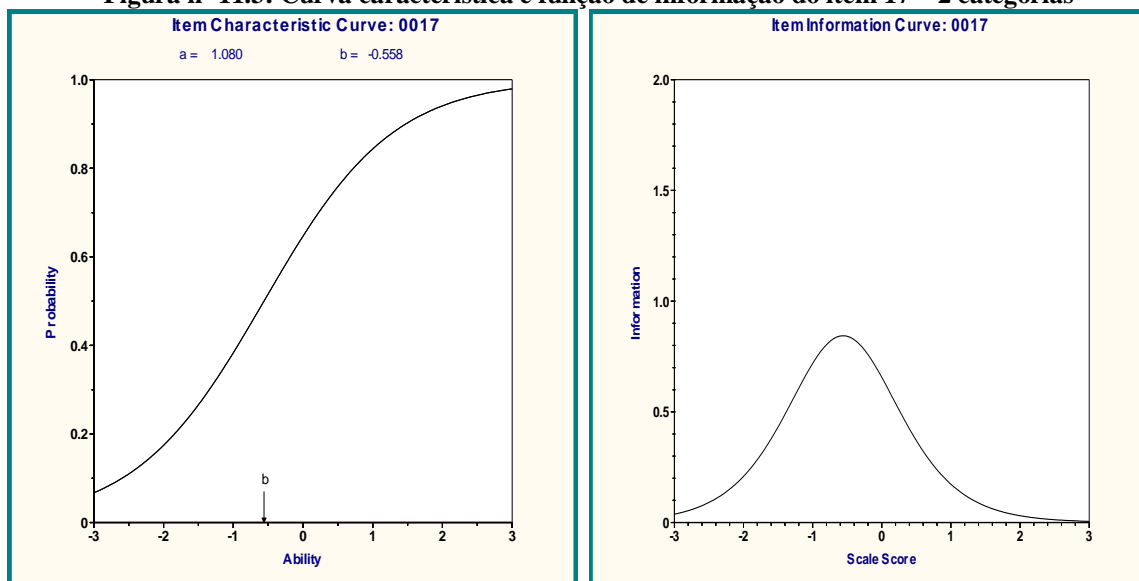
A título de ilustração, apresentam-se seguidamente a curva característica e a função de informação para dois dos itens da prova com 2 e 3 categorias de resposta, respetivamente.

O item 17 (figura nº 11.3) é dicotómico e foi respondido corretamente por 67,2% dos alunos. Pode-se então considerar um item de dificuldade média, o que é confirmado pela estimativa do parâmetro de dificuldade e pela observação do eixo horizontal da curva característica do item.

Este item é muito discriminativo o que é corroborado pela estimativa deste parâmetro.

A função de informação do item mostra que este item apresenta melhor informação para alunos com desempenho entre -2 e 1 (alunos de baixo e médio desempenho).

Figura nº 11.3: Curva característica e função de informação do item 17 – 2 categorias



O item 13 (figura 11.4) apresenta três categorias de resposta e 38,9% dos alunos acertaram completamente a questão, 44,9% erraram e 16,2% obtiveram acerto parcial no item. Nesse sentido, e baseado também na estimativa do parâmetro de dificuldade, conclui-se que o item apresenta dificuldade média.

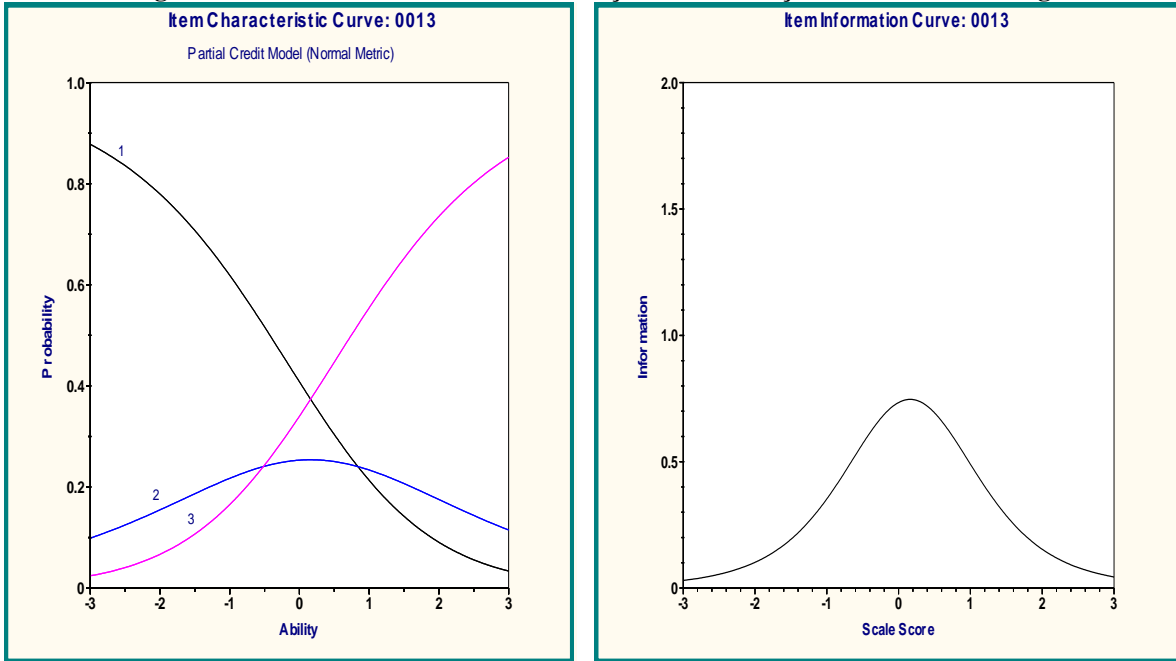
Relativamente à estimativa do parâmetro de discriminação verifica-se que este item é discriminativo.

A curva característica deste item é constituída por três curvas referentes às categorias de resposta do item.

Observa-se que a categoria de resposta 1 tem maior probabilidade para níveis de desempenho mais baixos, a categoria 2 apresenta maior probabilidade para níveis de desempenho intermédios, embora inferior às outras categorias, e que a categoria 3 apresenta maior probabilidade para níveis de desempenho mais elevados.

A função de informação reflete uma boa contribuição para a prova essencialmente para níveis de desempenho entre -1 e 1,5.

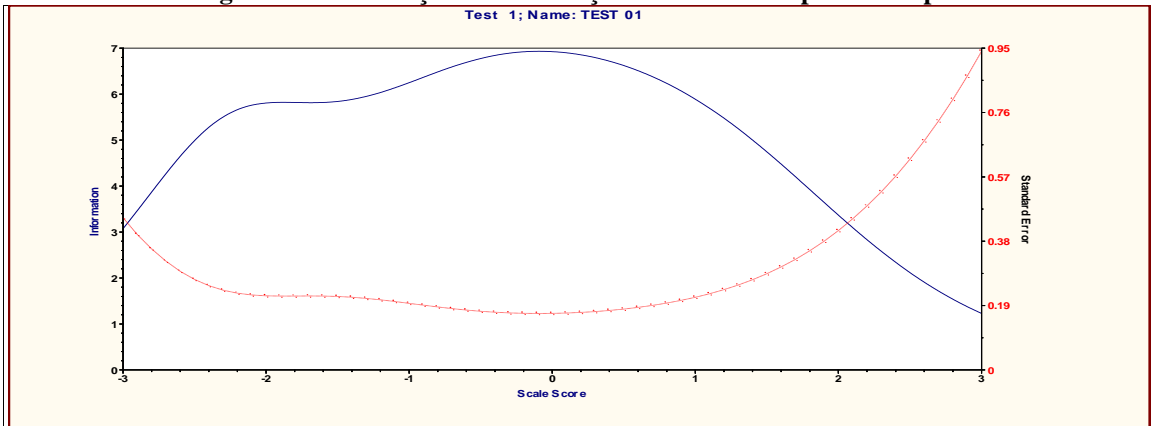
Figura nº 11.4 : Curva característica e função de informação do item 13 – 3 categorias



A análise do ajuste do modelo GPCM aos dados, feita com base na estatística de teste do qui-quadrado (χ^2), permite verificar que apenas os itens 4, 15 e 16 não se ajustam ao modelo e que todos os restantes se ajustam ao modelo proposto (quadro nº 11.15, na página seguinte).

Através da análise da função de informação do teste (figura nº 11.5) pode observar-se que a prova apresenta mais informação para alunos com desempenho entre -1 e 1 e que há um acréscimo do erro da medida para níveis de desempenho superiores a 2. Isto significa que esta prova contribui muito pouco para discriminar alunos com elevado nível de desempenho.

Figura nº 11.5: Função de informação do teste e erro padrão da prova



Quadro nº 11.15: Estatísticas de ajuste ao modelo

ITEM	QUI- QUADRADO	D.F.	PROB.
1	2,384	3	0,5
2	18,227	15	0,25
3	4,677	8	0,793
4	5,978	2	0,049
5	0,511	1	0,482
6	18,821	11	0,064
7	16,604	12	0,165
8	11,582	15	0,711
9	15,528	9	0,077
10	12,889	14	0,536
11	11,496	7	0,118
12	24,545	21	0,267
13	19,831	22	0,594
14	25,174	23	0,341
15	46,805	23	0,002
16	35,156	13	0,001
17	10,331	12	0,588
18	23,303	15	0,078
19	15,550	15	0,413
20	35,168	23	0,05

A análise conjunta das estimativas dos parâmetros dos itens segundo a TCT e a TRI demonstram que a quase totalidade dos itens são discriminativos.

Relativamente ao nível de dificuldade, verifica-se que os itens 12, 14 e 20 são muito difíceis em ambas as abordagens. Neste sentido, não se verificam diferenças significativas no que se refere à análise dos itens recorrendo às duas abordagens e que estas podem ser usadas de forma complementar.

A correlação entre as classificações dos alunos na prova via TCT (soma das respostas corretas) e as classificações dos alunos via TRI (estimativa do desempenho em literacia mediática) é forte (0,960).

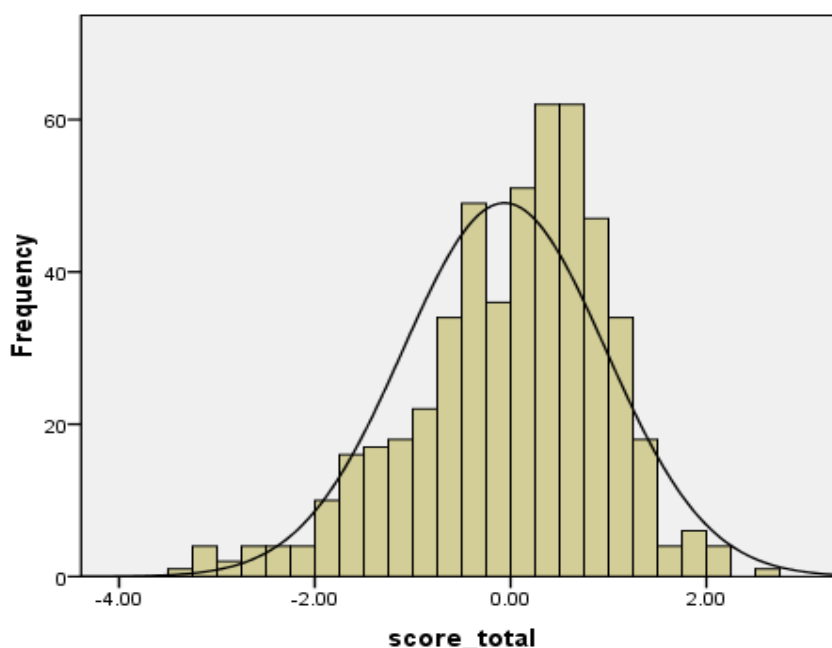
No quadro seguinte (quadro nº 11.16) são apresentadas as estatísticas descritivas das classificações dos alunos, obtidas a partir das respostas aos 20 itens da prova.

Quadro nº 11.16: Estatísticas descritivas da distribuição das classificações dos alunos via TRI

N	Válido	510
	Omisso	2
Média		.0000
Mediana		.1804
Desvio-padrão		1.00098
Coefficiente de assimetria		-.697
Erro associado ao coeficiente de assimetria		.108
Amplitude		5.92
Mínimo		-3.25
Máximo		2.66
Percentis	25	-.5486
	75	.6966

A distribuição da estimativa do desempenho dos alunos em literacia mediática resultante do modelo GPCM, é apresentada no histograma que se segue (figura nº 11.6)

Figura nº 11.6: Histograma das classificações dos alunos na prova via TRI



A análise do quadro e da figura permitem verificar que as classificações dos alunos na prova via TRI variam entre -3,25 e 2,66. A distribuição da classificação dos alunos via TRI é assimétrica negativa (coeficiente de assimetria -0,697 e erro associado de 0,108). A média das classificações dos alunos é zero e a mediana é 0,18. O 1ºquartil da distribuição é -0,55, o que quer dizer que 25% dos alunos apresentam classificações inferiores a -0,55. O 3ºquartil é 0,70. A amplitude interquartil é, assim, de 1,25.

As estatísticas de teste (Kolmogorov-Smirnov $Z = 0,078$ e $p\text{-value } 0,000$) permitem a rejeição da hipótese nula, sob a qual o desempenho segue distribuição normal.

As vantagens da TRI

Como sabemos, as duas abordagens TCT e TRI foram aqui usadas de modo complementar. No entanto, a aplicação da TRI possibilitou a análise qualitativa dos itens da prova – e não da prova como um todo – e assim contribuiu para um melhor entendimento do desempenho dos alunos quando submetidos a este tipo de instrumento. Outra das vantagens da TRI face à TCT é o facto dos parâmetros dos itens da prova não dependerem da amostra de alunos utilizada, isto é, os resultados obtidos são independentes da amostra de examinandos envolvidos: se estes itens forem aplicados a outros alunos, as estimativas dos parâmetros dos itens serão basicamente as mesmas. Assim, a análise das estimativas dos parâmetros dos itens da prova permite que se constituam bancos de itens para avaliar as competências dos alunos neste tema (os itens estão já “calibrados”). Nesse sentido, as estimativas dos parâmetros dos itens podem fornecer subsídios à melhoria da prova, permitindo a criação de um conjunto de instrumentos de medição das competências em literacia mediática. Os resultados obtidos ressaltam a importância da utilização destas técnicas na análise de instrumentos de avaliação educacional, assim como o seu potencial na construção e validação de provas.

Construção de uma nova escala a partir da TRI

A escala obtida via Teoria da Resposta ao Item (TRI) foi transformada numa nova escala 0 – 100 pontos. O objetivo subjacente a esta normalização prendeu-se com a simplificação da leitura, da apresentação e da partilha de resultados. Note-se que o enviesamento relativamente à normal se mantém exatamente igual (*skewness* -6,97 com erro padrão de 0,108).

A análise desenvolvida no próximo capítulo, “Competências de literacia mediática, práticas mediáticas e práticas de cidadania”, tem por base esta nova escala de 100 pontos.

(12) Competências de literacia mediática, práticas mediáticas e práticas de cidadania

Competências de literacia mediática e dados sociográficos

Uma análise global dos resultados permite concluir que a escolaridade e a idade são duas importantes dimensões sociográficas explicativas das competências de literacia mediática destes indivíduos¹⁷².

A análise do quadro seguinte (quadro nº 12.1) permite verificar que, em média, à medida que o nível de ensino frequentado aumenta, aumentam as pontuações médias do desempenho dos alunos na prova de literacia mediática.

Quadro nº 12.1: Competências de literacia mediática segundo o nível de ensino a frequentar (médias)

Nível de ensino	Média
EFA: Ensino Básico	31,22
EFA: Ensino Secundário	40,15
Ensino Superior	60,90

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

Análise de variância estatística significativa ($p < 0,01$)

Quanto à idade, a análise permite constatar que, em média, os alunos mais novos apresentam melhores classificações na prova. O quadro seguinte (quadro nº 12.2) apresenta a média do desempenho dos alunos por escalões etários:

Quadro nº 12.2: Competências de literacia mediática segundo a idade (médias)

Idade	Média
< = 21	59,85
31-22	58,84
41-32	39,95
51-42	42,75
> = 52	31,17

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

Análise de variância estatística significativa ($p < 0,01$)

As maiores diferenças nas médias das classificações verificam-se essencialmente entre os alunos com idades até aos 31 anos e os seus colegas com idade igual ou superior a 52 anos.

¹⁷² A investigação sociológica sobre literacia já havia deixado claro que as competências de literacia tendem a ser mais elevadas entre os indivíduos com maior escolaridade e entre os mais jovens (Costa, Machado e Ávila, 2007).

Pela análise do quadro seguinte (quadro nº 12.3), verifica-se que, em média, não existem diferenças relevantes entre as classificações dos alunos e das alunas que responderam à prova.

Quadro nº 12.3: Competências de literacia mediática segundo o sexo (médias)

Sexo	Média
Masculino	53,94
Feminino	56,01

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

Análise de variância estatística não significativa

Uma última nota para o ensino superior.

Como seria de esperar, dada a homogenia quanto ao nível de escolaridade e à idade, não se registam diferenças relevantes entre áreas científicas de ensino superior (quadros nº 12.4).

Os *scores* variam entre um máximo de 62,6 e um mínimo de 56,2 pontos, pelo que a variação (6,4) não nos parece determinante.

Quadro nº 12.4: Competências de literacia mediática segundo a área científica de ensino superior (médias)

Área científica	Média
Arquitetura e Design	62,53
Ciências da Natureza, Matemática e Saúde	60,15
Ciências Sociais	61,90
Humanidades	56,20
Engenharias	62,63

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

Uma análise mais fina por curso a frequentar no ensino superior mostra que, em geral, os alunos dos cursos com médias de acesso ao ensino superior mais altas (como Medicina, Ciências da Comunicação, Design ou Engenharia de Materiais) obtêm, em média, *scores* mais altos; os alunos dos cursos com médias de acesso mais baixas (como Matemática, Ciências da Linguagem ou Química Tecnológica) obtêm, em média, pontuações mais baixas (quadro nº 12.5 na página seguinte).

Os cursos de Ciência Política, Design de Produto e Engenharia de Materiais lideram a tabela. No extremo oposto estão os cursos de Matemática Aplicada e Química

Tecnológica. A diferença entre pontuações atinge os 22,8 pontos (Ciência Política vs. Matemática Aplicada).

Quadro nº 12.5: Competências de literacia mediática segundo o curso a frequentar no ensino superior (médias)

Curso	Média
Arquitetura	61,68
Biologia	62,93
Ciência Política	67,57
Ciências da Comunicação	65,67
Ciências da Linguagem	50,33
Design de Produto	66,14
Engenharia Biológica	62,56
Engenharia de Materiais	66,00
Engenharia Informática	59,72
História	56,20
Línguas, Literaturas e Culturas	59,51
Matemática Aplicada	44,73
Medicina	65,68
Química Tecnológica	50,90
Sociologia	58,23

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

Competências de literacia mediática e práticas mediáticas

Ao contrário do sugerido na literatura, os efeitos da exposição aos *media* tradicionais (jornais, revistas, rádio e televisão) não são expressivos em questões de competências de literacia mediática (quadro nº 12.6). O mesmo não acontece em relação aos efeitos da exposição aos novos *media*: nesta amostra, uma navegação na internet mais intensa condiciona fortemente as competências de literacia mediática. Quem nunca ou raramente navega na internet obtém, em média, uma classificação de 20 pontos; quem diariamente assume tal prática regista, em média, uma pontuação de 56 pontos. Este impacto regista, assim, quase o triplo dos pontos.

Quadro nº 12.6: Competências de literacia mediática segundo a frequência de exposição aos *media* (médias)

Exposição aos media	Médias		
	N/R	1XS	D
Leitura de jornais	54,99	56,77	54,57
Leitura de revistas	53,98	57,97	52,94
Audição radio	54,57	55,27	56,12
Visionamento TV	55,34	58,93	54,41
Navegação internet (*)	20,72	43,66	56,60

Legenda: N/R: Nunca/Raramente; 1XS: Pelo menos 1X semana; D: Diariamente ou quase Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

(*) Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

Nesta amostra, quem declara nunca ou raramente ler jornais, nunca ou raramente ler revistas, nunca ou raramente ouvir rádio e nunca ou raramente ver televisão obtém, em média, *scores* muito semelhantes aos dos alunos que declaram a realização diária de tais práticas mediáticas. Assim, concluímos que não existe uma correspondência evidente entre exposição aos *media* tradicionais e competências de literacia mediática.

Parece existir uma correspondência mais ou menos evidente entre a leitura de livros (impressos) e as competências de literacia mediática: em média, a leitura de mais livros por ano contribui para reforçar essas competências (quadro nº 12.7).

Quadro nº 12.7: Competências de literacia mediática segundo a leitura de livros (impressos) por ano (médias)

Leitura livros por ano	Média
Nenhum/Não lê livros	40,02
1 livro	47,30
Entre 2 - 5 livros	56,96
Entre 6 - 10 livros	58,50
Entre 11 - 20 livros	60,94
Mais de 20 livros	59,13

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

Análise de variância estatística significativa ($p < 0,01$)

Estes resultados reforçam a importância determinante da leitura na literacia dos indivíduos. Essa importância tem vindo a ser realçada na investigação sociológica sobre literacia: a leitura de livros surge como um indicador importante e estatisticamente significativo, especialmente por referência à literacia em prosa (Ávila, 2008a: 228-230).

Observem-se, com mais detalhe, alguns indicadores de práticas de utilização de internet, práticas que, como vimos, condicionam fortemente as competências de literacia mediática dos inquiridos neste estudo (quadro nº 12.8).

Quadro nº 12.8: Competências de literacia mediática segundo a frequência de utilização de internet (médias)

	N	<1xM	M	S	xD/D
Aceder/participar em redes sociais	46,5	54,9	52,7	53,4	58,6
Procurar notícias	43,9	52,9	55,6	56,9	55,5
Procurar e verificar factos	34,9	54,0	57,3	56,4	60,3
Procurar informação para trabalhos escolares	34,1	52,5	55,9	54,4	56,8
Construir e manter um blogue	57,5	53,5	53,3	52,0	54,3
Construir e manter uma página web	57,4	59,2	45,3	50,5	49,0
Contribuir para um fórum de discussão online	54,9	57,9	55,4	58,7	59,6
Participar em votações online	52,6	59,8	59,0	61,6	57,3

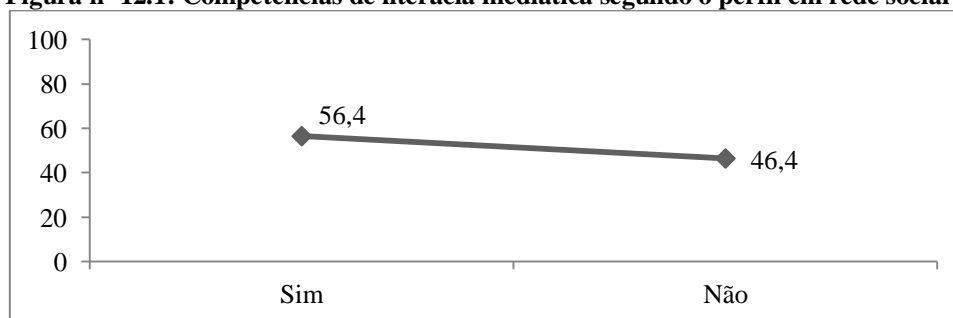
Legenda: N: Nunca, <1xM: Menos de uma vez por mês, M: Mensalmente, S: Semanalmente, xD/D: Várias vezes por dia/diariamente.

Pontuações médias. Escala 0-100. Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

As diferenças mais evidentes dizem respeito aos indicadores de informação e pesquisa *online*: em média, nesta amostra, quem declara nunca procurar notícias, nunca procurar informação para trabalhos escolares, e nunca procurar e verificar factos obtém *scores* mais baixos do que quem declara fazê-lo diariamente. Os efeitos de tais atividades são bastante expressivos neste grupo de indicadores (por exemplo, no indicador “procurar informação para trabalhos escolares”, a variação é de 22,7 pontos; e no indicador “procurar e verificar factos”, a variação atinge os 25,4 pontos).

Uma última nota para as redes sociais (figura nº 12.1): em média, os alunos que declaram ter perfil em alguma rede social *online* (média: 56,4) detêm mais competências de literacia mediática do que os seus colegas que declaram não o ter (média: 46,4).

Figura nº 12.1: Competências de literacia mediática segundo o perfil em rede social (médias)



Pontuações médias. Escala 0-100. Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC. **Análise de variância estatística significativa ($p < 0,01$).**

Análise de regressão múltipla: Competências de literacia mediática

De que modo é que as dimensões/fatores até aqui exploradas/os contribuem, quando tomados em conjunto, para explicar as competências de literacia mediática nesta amostra?

Procurando uma hierarquização do peso relativo de um conjunto de fatores e da sua correlação com as competências de literacia mediática dos inquiridos procedeu-se a uma análise de regressão linear múltipla (quadro nº 12.9).

As variáveis independentes analisadas dizem respeito à caracterização sociográfica do inquirido (escolaridade, sexo, idade) e do seu núcleo familiar (escolaridade do pai e da mãe) e à caracterização de práticas mediáticas (práticas de leitura de livros e de jornais, de audição de rádio, de visionamento de TV, nomeadamente nas vertentes informação, entretenimento e cultura, e de navegação e utilização de internet, nomeadamente na vertentes informação e pesquisa, e edição de conteúdos).

Os resultados realçados no quadro nº 12.9 indicam as variáveis que se revelaram estatisticamente significativas. A percentagem de variação das competências de literacia mediática explicada pelo modelo é de 36%.

Quadro nº 12.9: Fatores explicativos da literacia mediática (regressão múltipla)

Fatores explicativos	Contributo das variáveis independentes (beta)
Escolaridade (*)	0,280
Géneros TV: Entretenimento (ACP) (*)	-0,271
Idade (*)	-0,251
Géneros TV: Cultura (ACP) (*)	0,150
Leitura de livros impressos (nº por ano) (*)	0,110
Navegação na internet (frequência)	0,080
Visionamento de televisão (frequência)	0,061
Gestão de conteúdos (ACP)	-0,057
Leitura de jornais (frequência)	0,040
Utilização de internet: Informação e pesquisa (ACP)	0,035
Sexo	-0,032
Leitura de livros impressos (frequência)	0,028
Audição de rádio (frequência)	0,020
Escolaridade da mãe	0,017
Escolaridade do pai	0,002
Géneros TV: Informação (ACP)	-0,001
R2 (% de variação explicada) (*)	0,361

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

(*) **Análise de variância estatística significativa (p<0,05)**

Os resultados mostram claramente a forma como as competências de literacia mediática se encontram associadas à escolaridade e à idade.

A escolaridade é, na nossa amostra, o fator mais determinante em questões de competências de literacia. Tal facto não é surpreendente: vários autores têm afirmado o mesmo, como Patrícia Ávila (2008a), em relação à literacia “tradicional”, ou Helen Helsper (2013), em relação à literacia mediática. Como sabemos, Helsper e Eynon afirmam também a idade e o género como recursos inclusivos de literacia mediática (Helsper e Eynon, 2013).

Na nossa análise, a escolaridade não anula a importância da idade. As competências de literacia mediáticas são, nesta amostra, particularmente condicionadas pela idade, mas numa correlação negativa: as competências tendem a ser mais elevadas entre os mais novos, o que pode estar relacionado com “a dificuldade que uma parte significativa dos mais velhos poderão ter em manter atualizadas as suas competências” (Ávila, 2008a: 231). Neste sentido, não esqueçamos – como alerta Patrícia Ávila – que as competências de literacia podem desenvolver-se ou regredir ao longo da vida (Ávila, 2008a: 229).

A correlação entre género e competências de literacia mediática não é estatisticamente significativa neste estudo. O mesmo acontece em relação ao capital escolar do núcleo familiar de origem: a escolaridade do pai e da mãe do inquirido não constituem fatores significativos nesta análise, conclusão que se afasta dos resultados dos principais estudos nacionais e internacionais de literacia (*cf.* Ávila, 2008a).

Quanto às práticas mediáticas, os resultados realçam uma correlação positiva entre competências de literacia mediática e o visionamento de programas culturais na televisão (como programas científicos, documentários ou programas culturais), e entre competências de literacia mediática e o número de livros (impressos) lidos por ano. Assim, os números tornam explícito que as competências de literacia mediática tendem a ser, neste estudo, mais elevadas entre os inquiridos que mais livros leem por ano e que a mais programas culturais assistem na TV. Estas são, na verdade, duas das práticas que mais esforço e empenho exigem a nível de atenção e de competências críticas.

Os resultados mostram também a existência de uma correlação negativa (mas estatisticamente significativa) entre competências de literacia mediática e o visionamento televisivo de programas de entretenimento (como concursos, telenovelas ou *talkshows*): as competências de literacia mediática tendem a ser menos elevadas entre os inquiridos que mais assistem a este tipo de programas.

Variáveis relativas a práticas mediáticas como a frequência de leitura de jornais, a frequência de audição de rádio, a frequência de visionamento de televisão ou a frequência de navegação na internet, entre outras, veem o seu efeito ser muito atenuado quando, no modelo, estão variáveis como a idade e a escolaridade, por exemplo.

Competências de literacia mediática e práticas de cidadania

Como vimos no capítulo “Práticas de cidadania”, a integração e participação cívica, social, política e profissional dos inquiridos faz-se sobretudo em coletividades de bairro, clubes ou grupos desportivos (17,9% dos inquiridos) e em igrejas ou associações religiosas (12,8% dos inquiridos). Mas será que a participação ativa está relacionada com as competências de literacia mediática dos indivíduos? A partir da análise desta amostra, a resposta é que não (quadro nº 12.10).

Quadro nº 12.10: Competências de literacia mediática segundo a integração e participação ativa (médias)

	Não fez parte nem participou	Fez parte mas não participou	Fez parte e participou ativamente
Participação cívica	Média	Média	Média
Associação humanitária	55,17	54,58	59,67
Movimento ambiental, ecológico, de direitos dos animais	55,54	54,28	55,13
Associação cívica	55,84	54,19	49,92
Participação social			
Coletividade de bairro, clube ou grupo desportivo	55,89	53,97	54,21
Associação recreativa ou grupo cultural	55,40	53,32	58,39
Associação de estudantes	55,18	55,04	57,66
Igreja ou associação religiosa (*)	56,23	52,35	50,66
Participação política e profissional			
Sindicato (*)	56,02	46,35	46,96
Associação socioprofissional	55,90	49,12	55,46
Partido político	55,64	52,92	50,83

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

(*) Análise de variância estatística significativa ($p < 0,05$)

Na verdade, o facto de os indivíduos fazerem parte e participarem ativamente neste tipo de organizações não parece influenciar ou determinar as suas competências de literacia mediática. Em alguns casos, a relação entre as variáveis é até negativa, como no caso da integração/participação em igrejas ou associações religiosas, partidos políticos ou sindicatos.

Esta relação inversa entre literacia mediática e contexto social e político pode estar relacionada com o perfil social daqueles que participam neste tipo de organizações (mais velhos, menos qualificados) e/ou com a escassa exigência deste tipo de competências neste tipo de organizações. Por outro lado, o carácter doutrinário deste

tipo de organizações (e falamos especificamente de igrejas, partidos políticos e sindicatos) pode, de alguma forma, condicionar (no sentido de entrar em conflito) as competências de literacia mediática dos indivíduos, particularmente nas suas dimensões crítica e criativa.

Quanto a formas de (auto)mobilização política e cívica, e usando os indicadores que nos parecem mais expressivos (cinco indicadores de quatro componentes: Votar, Comunicar, Protestar e Reivindicar), nota-se uma relação positiva, embora ligeira: os resultados mostram a fraca relação entre práticas políticas e cívicas e competências de literacia mediática dos indivíduos (quadro nº 12.11).

Quadro nº 12.11: Competências de literacia mediática segundo a automobilização política e cívica (médias)

	Média			
	Nunca o faria	Nunca fez mas poderia	Anos anteriores	Último ano
Votar em eleições (*)	42,61	53,80	53,57	56,71
Assinar petição/abaixo-assinado (*)	36,74	49,42	55,10	60,03
Participar numa manifestação (*)	53,32	55,30	53,96	61,10
Participar forum/grupo online (*)	47,61	56,67	55,96	62,51
Promover iniciativas cívicas/políticas online (*)	52,14	56,43	55,22	59,94

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

(*) **Análise de variância estatística significativa (p<0,05)**

A relação entre competências de literacia mediática e grau de interesse pela política não é significativa, embora, em média, à medida que o interesse pela política aumenta, aumentam as pontuações que refletem as competências de literacia dos indivíduos. Esse aumento é, no entanto, muito ligeiro. Em rigor, diga-se que falamos de uma variação que atinge, no máximo, 5,8 pontos (quadro nº 12.12).

Quadro nº 12.12: Competências de literacia mediática segundo o interesse pela política (médias)

Grau de interesse pela política	Média
Muito interesse	56,49
Algum interesse	56,41
Pouco interesse	53,60
Nenhum interesse	50,63

Pontuações médias. Escala 0-100.

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

Análise de variância estatística não significativa

Análise de regressão múltipla: Práticas de cidadania

Esta pesquisa foi orientada, desde o primeiro momento, por um objetivo muito concreto (*cf.* capítulo 5. “Questões de investigação e objetivos do trabalho”) que é agora oportuno lembrar: que relação existe (se ela existe) entre literacia mediática e práticas de cidadania? Dito de uma outra forma, em que medida é que as práticas mediáticas e as competências de literacia mediática contribuem para explicar as práticas de cidadania dos indivíduos? Para dar resposta a esta questão, e dada a importância de se perceber quais os fatores que podem influenciar as práticas de cidadania, recorremos a uma análise de regressão linear múltipla (quadro nº 12.13). Através desta análise, tentámos perceber qual o peso relativo de alguns fatores e qual a sua correlação com algumas práticas de cidadania ativa.

Partindo da análise de componentes principais (ACP) das formas de ação política e cívica (*cf.* “Práticas de cidadania”) foram mobilizadas três variáveis dependentes para esta análise: ACP comunicar (criar iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, promover iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, contactar ou aparecer na comunicação social, participar em discussões públicas, contactar ou tentar contactar um político ou um alto funcionário do Estado), ACP protestar (recorrer à greve, participar em ações de protesto ilegais, participar numa manifestação, participar num comício ou reunião política) e ACP reivindicar (assinar uma petição ou abaixo-assinado, comprar ou boicotar produtos por razões políticas ou éticas, participar num fórum ou grupo de discussão *online*).

As variáveis independentes acionadas nesta análise dizem respeito à caracterização sociográfica do inquirido (escolaridade, sexo, idade), à caracterização de algumas das suas práticas mediáticas (práticas de leitura de livros e de jornais, de audição de rádio, de visionamento de TV, nomeadamente nas vertentes informação, entretenimento e cultura, e de navegação e utilização de internet, nomeadamente na vertentes informação e pesquisa, e edição de conteúdos), e às competências de literacia mediática (a partir da escala 0 – 100 pontos).

No quadro nº 12.13 encontram-se sombreados os resultados de variáveis independentes que se revelaram estatisticamente significativas na análise de cada ACP.

No primeiro modelo (no qual a percentagem de variação explicada pelo modelo é de 23%), os resultados mostram a existência de correlações positivas entre as formas de ação/mobilização política e cívica que compõem a ACP “comunicar” e a gestão de

conteúdos (edição de imagem, de som e/ou de vídeo, construção/manutenção de um blogue ou de uma página *web*), o visionamento de géneros jornalísticos informativos na televisão (telejornais, programas de entrevista ou debate, grandes reportagens) e o número de livros impressos lidos por ano. O modelo mostra também uma correlação negativa com a frequência de visionamento de televisão: quem mais vê televisão, menos participa ativamente.

A correlação entre este tipo de práticas e o sexo dos inquiridos revelou-se também significativa: há mais homens do que mulheres a criarem ou a promoverem iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, a contactarem ou aparecerem na comunicação social, a participarem em discussões públicas, a contactarem ou a tentarem contactar um político ou um alto funcionário do Estado.

Embora não se tenha mostrado estatisticamente significativa, destaque-se a relevância da relação entre este conjunto de práticas de cidadania e a escolaridade (os inquiridos a frequentar níveis de ensino mais elevados tendem a praticar mais ações políticas e cívicas deste tipo) e a leitura de jornais (quem lê mais jornais impressos, “comunica” mais).

Quadro nº 12.13: Fatores explicativos das práticas de cidadania (regressão múltipla)

Fatores explicativos	ACP Comunicar	ACP Protestar	ACP Reivindicar
R2 (% de variação explicada)	(*) 0,231	(*) 0,114	(*) 0,25
Contributo das variáveis independentes (beta)			
Gestão de conteúdos (ACP)	(*) 0,261	(*) 0,155	0,077
Géneros TV: Informação (ACP)	(*) 0,210	0,118	0,085
Leitura de livros impressos (nº por ano)	(*) 0,167	(*) 0,177	(*) 0,136
Visionamento de televisão (frequência)	(*) -0,162	-0,15	-0,069
Escolaridade	0,142	0,138	(*) 0,304
Sexo	(*) 0,142	0,043	0,098
Navegação na internet (frequência)	-0,113	-0,04	0,062
Leitura de jornais (frequência)	0,110	0,08	0,084
Utilização de internet: Informação e pesquisa (ACP)	0,080	0,003	0,115
Audição de rádio (frequência)	-0,074	0,018	-0,07
Competências de literacia mediática	0,039	0,032	0,124
Géneros TV: Cultura (ACP)	-0,033	-0,073	-0,053
Géneros TV: Entretenimento (ACP)	0,032	0,077	-0,039
Idade	-0,005	(*) 0,168	(*) 0,143

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC.

(*) **Análise de variância estatística significativa (p<0,05)**

No segundo modelo (e sublinhe-se desde já que a percentagem de variação explicada pelo modelo é de apenas 11%), as variáveis mobilizadas que parecem estar mais

positivamente correlacionadas com as formas de ação/mobilização política e cívica que integram a ACP “protestar” são a idade, o número de livros (impressos) lidos por ano e a gestão de conteúdos: os mais velhos, os que leem mais livros por ano e os que mais conteúdos gerem no seu quotidiano são os que mais protestam.

De referir ainda o peso da escolaridade e do visionamento de géneros informativos televisivos, embora não sejam variáveis estatisticamente significativas.

Quanto ao terceiro grupo de práticas de cidadania ativa, integradas na ACP “reivindicar” (e aqui a percentagem de variação explicada pelo modelo sobe para os 25%), o número de livros (impressos) lidos por ano mantém um contributo decisivo. No entanto, afirme-se que os fatores mais determinantes neste particular são a escolaridade e a idade: os inquiridos que frequentam níveis de ensino mais elevados e os mais velhos são os que mais reivindicam, isto é, são os que mais assinam petições ou abaixo-assinados, compram ou boicotam produtos por razões políticas ou éticas, e participam em fóruns ou grupos de discussão *online*.

Como vimos, o número de livros impressos lidos por ano é a única variável estatisticamente significativa a integrar as três análises de regressão linear múltipla (comunicar, protestar, reivindicar), é a principal determinante das práticas de cidadania nesta amostra.

Ainda que em sintonia com outros resultados já analisados, a relação entre competências de literacia mediática e práticas de cidadania mostra-se-nos surpreendente: em nenhum dos casos analisados, as competências de literacia mediática se revelaram significativas quando associadas a formas de ação/mobilização política e cívica. Realce-se que apenas na análise da ACP “reivindicar” esse tipo de competências de literacia ganha algum destaque: reivindica mais quem detém mais competências de literacia mediática.

Em síntese, apresentamos (figura nº 12.2) os fatores explicativos das competências de literacia mediática e das práticas de cidadania que se revelaram mais significativos nesta investigação.

Figura nº 12.2: Síntese dos fatores explicativos de competências de literacia mediática e de práticas de cidadania



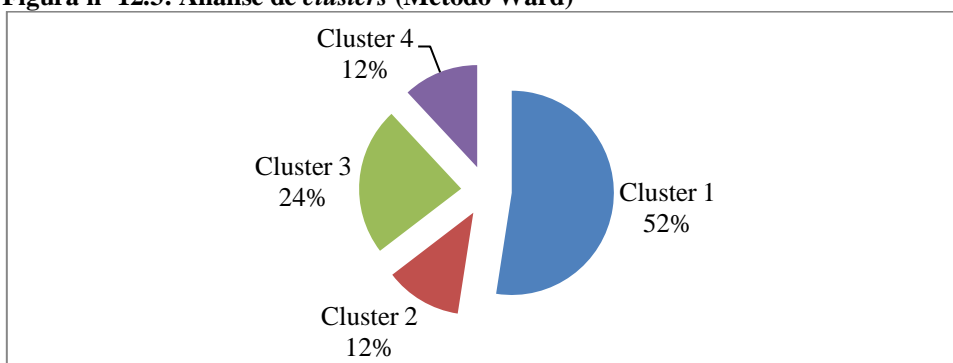
Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC

Perfis de adultos em formação na Grande Lisboa

Tentar identificar perfis-tipo de adultos em formação na Grande Lisboa estabeleceu-se, à partida, como um outro objetivo desta pesquisa (*cf.* capítulo 5. “Questões de investigação e objetivos do trabalho”). Para o concretizar, realizou-se uma análise de *clusters*. As variáveis de *input* presentes nesta análise dizem respeito a práticas mediáticas (número de livros impressos lidos por ano, visionamento de programas culturais e de programas de informação na televisão, utilização de internet para informação e pesquisa), práticas de cidadania (ACP comunicar, ACP protestar e ACP reivindicar) e competências de literacia mediática.

A partir da análise de *clusters* foram identificados quatro grupos:

Figura nº 12.3: Análise de *clusters* (Método Ward)



Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC

O quadro seguinte (quadro nº 12.14) apresenta as principais características de cada grupo segundo as práticas mediáticas, as práticas de cidadania e segundo as competências de literacia mediática dos inquiridos.

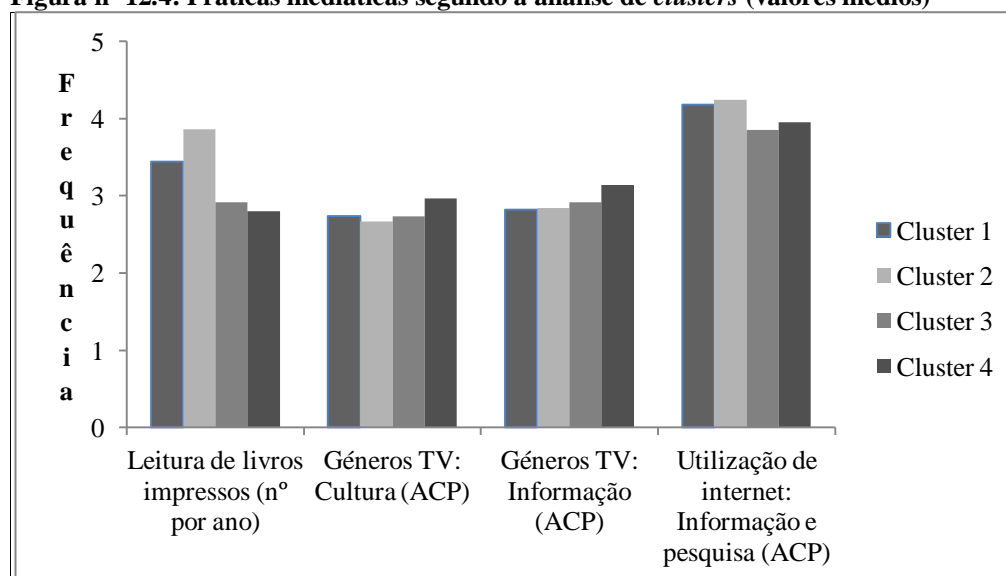
Quadro nº 12.14: Caracterização dos *clusters* segundo práticas mediáticas e de cidadania e segundo competências de literacia mediática (valores médios)

Variáveis	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Práticas mediáticas:				
Leitura de livros impressos (nº por ano)	3,44	3,86	2,92	2,80
Géneros TV: Cultura (ACP: escala 1-4)	2,74	2,67	2,73	2,97
Géneros TV: Informação (ACP: escala 1-4)	2,82	2,84	2,92	3,14
Utilização de internet: Informação e pesquisa (ACP: escala 1-5)	4,18	4,24	3,85	3,95
Competências de literacia mediática (escala 0-100):				
	62,7	78,3	45,4	27,1
Práticas de cidadania:				
ACP Comunicar (escala 1-4)	2,15	2,14	1,91	2,04
ACP Protestar (escala 1-4)	2,06	2,06	2,03	2,09
ACP Reivindicar (escala 1-4)	2,76	2,79	2,47	2,08

Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC

Ao nível da intensidade das práticas mediáticas (figura nº 12.4), os resultados mostram que as diferenças mais evidentes entre *clusters* se registam em relação ao número de livros impressos lidos por ano.

Figura nº 12.4: Práticas mediáticas segundo a análise de *clusters* (valores médios)

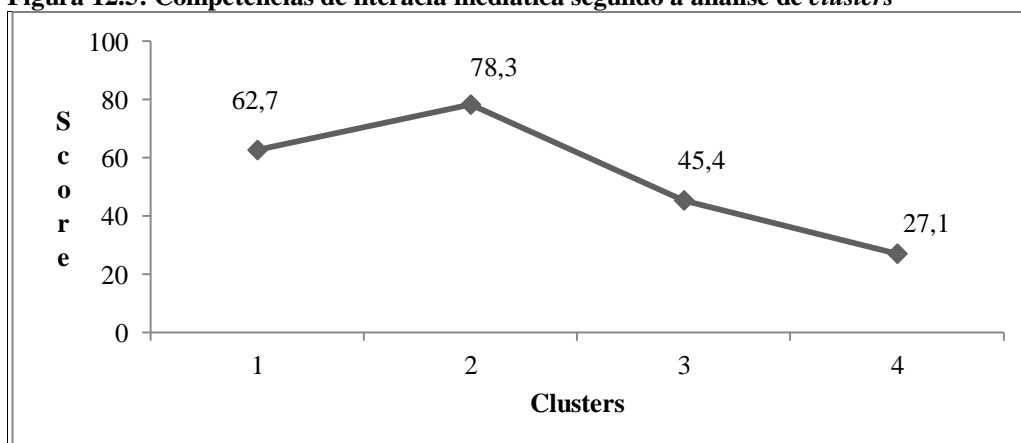


Fonte: Questionário PM&PC

Em média, os indivíduos que compõem o primeiro e o segundo grupos (64% da amostra) leem mais e utilizam mais a internet para informação e pesquisa. O visionamento de programas de cultura e de informação na televisão é, em média, uma prática mais frequente dos inquiridos do quarto grupo (12% da amostra).

Quanto a competências de literacia mediática (figura nº 12.5), os dados revelam que as diferenças mais observáveis se encontram entre o segundo *cluster* (o mais mediaticamente competente) e o quarto *cluster* (o menos competente).

Figura 12.5: Competências de literacia mediática segundo a análise de *clusters*



Pontuações médias. Escala 0-100. Fontes: Prova de literacia mediática e questionário PM&PC

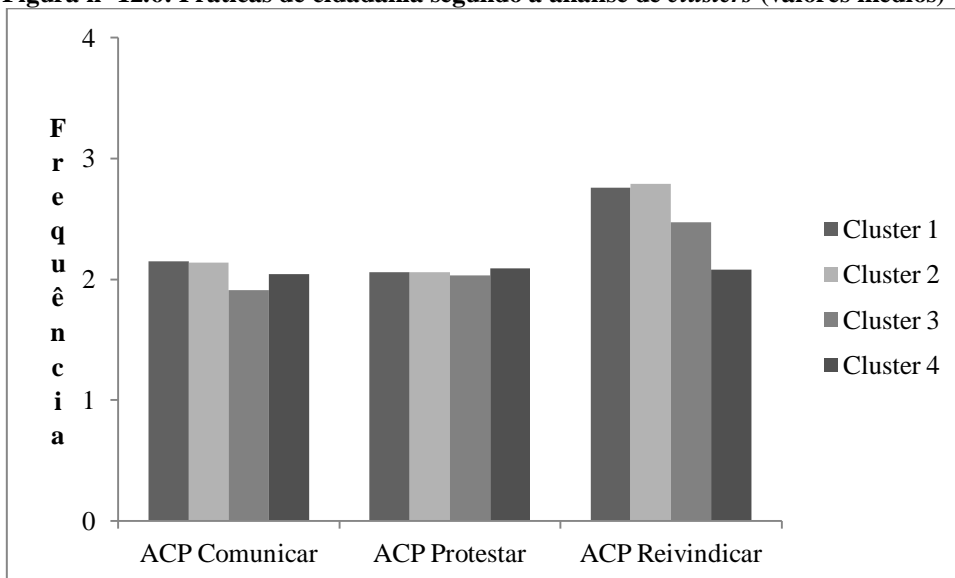
Os indivíduos representados nos primeiros dois *clusters* (64% da amostra) são, em média, os mais competentes a nível de literacia mediática (sempre acima dos 60 pontos). A variação em *score* entre *clusters* é bastante relevante: a diferença atinge os 51 pontos entre o segundo e o quarto *clusters*.

Registe-se que os dados da análise de *clusters* discriminam muito pouco – ou nada – no que diz respeito a práticas de cidadania. No entanto, podemos sugerir que os inquiridos que integram o terceiro grupo (representando 24% da amostra) são, em média, os menos ativos política e civicamente, particularmente em formas de ação/mobilização relacionadas com comunicação (criar iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, promover iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social, contactar ou aparecer na comunicação social, participar em discussões públicas, contactar ou tentar contactar um político ou um alto funcionário do Estado) e com protesto (recorrer à greve, participar em ações de protesto ilegais, participar numa manifestação, participar num comício ou reunião política).

Os indivíduos que compõem o quarto *cluster* (12% da amostra) são, em média, os que menos reivindicam (figura nº 12.6): assinam menos petições ou abaixo-assinados,

compram menos ou boicotam produtos por razões políticas ou éticas, participam menos em fóruns ou grupos de discussão *online*.

Figura nº 12.6: Práticas de cidadania segundo a análise de *clusters* (valores médios)



Fonte: Questionário PM&PC

Tendo em conta competências de literacia mediática¹⁷³, práticas mediáticas e práticas de cidadania, podemos dizer que no primeiro e no segundo grupos (64% da amostra) se encontram indivíduos com elevadas competências de literacia mediática, suficientes para fazer face às exigências das sociedades mediáticas contemporâneas, capazes de integrar múltiplas fontes de informação e de resolver problemas complexos em suportes complexos. Aqui estão representados os indivíduos que mais livros leem por ano e que mais informação procuram na internet. Quanto a práticas de cidadania, estes são os indivíduos que mais agem política e civicamente ao nível da comunicação e da reivindicação. São competentes e pragmáticos, porta-voz de causas e de ideias.

O terceiro grupo (24% da amostra) e o quarto grupo (12% da amostra) diferenciam-se particularmente na questão das competências de literacia mediática. O terceiro *cluster* é composto por indivíduos com competências de literacia mediática básicas. São indivíduos com competências limitadas nos quatro domínios operacionais, mas muito em particular no segundo (compreender) e no terceiro (avaliar) domínios. Estes indivíduos são capazes de resolver tarefas pouco complexas em suportes pouco

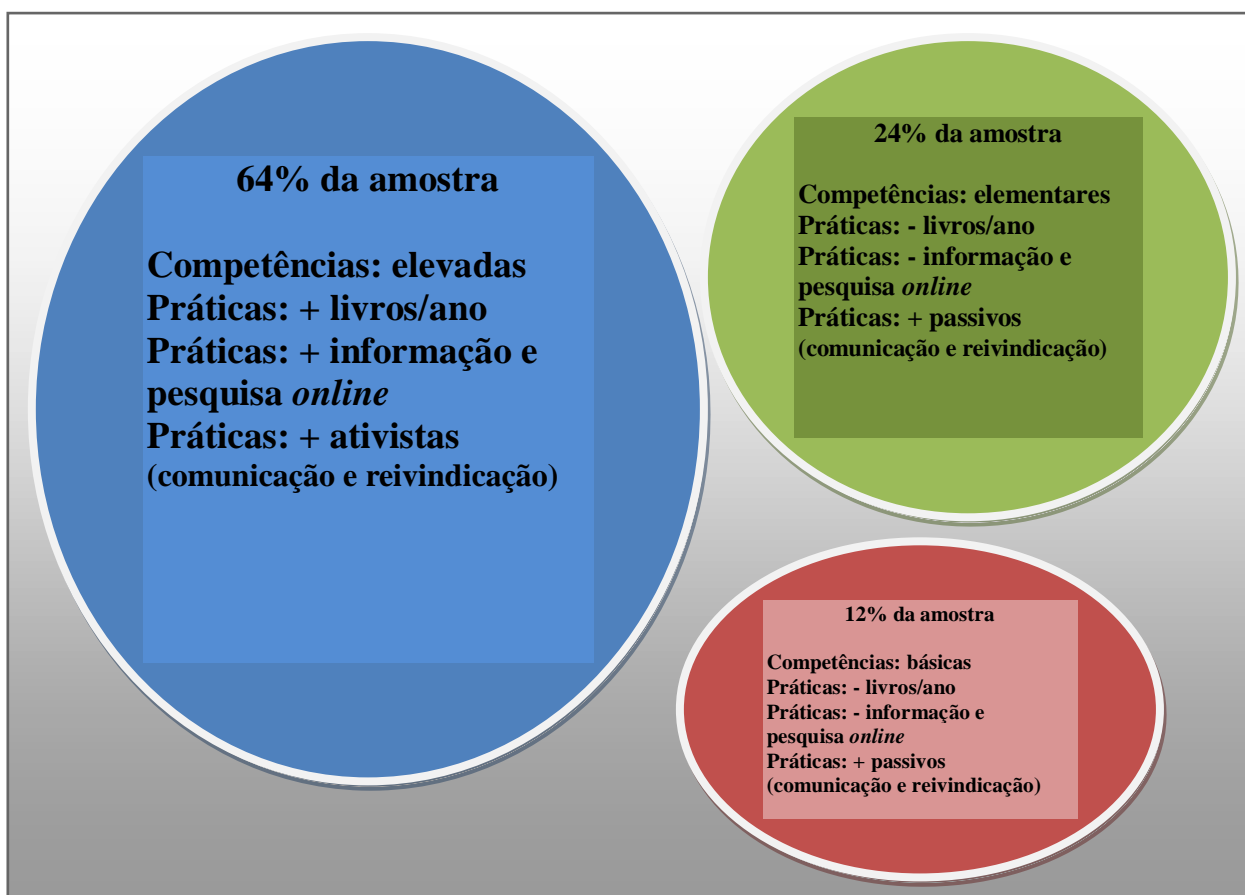
¹⁷³ Para a caracterização dos grupos socorremo-nos, por exemplo, do relatório IALS (OECD e Statistics Canada, 2000) e dos estudos de Benavente *et al.* (1996) e Ávila (2008a).

complexos. Demonstram fracos resultados e reduzidas capacidades de resposta a novos problemas.

Ao quarto grupo (12% da amostra) associam-se os indivíduos com as mais baixas competências de literacia mediática (elementares). São indivíduos com competências de literacia mediática limitadas nos quatro domínios operacionais (conhecer, compreender, avaliar, criar), apenas capazes de resolver operações elementares em suportes simples.

Os dois *clusters* caracterizam-se por práticas mediáticas moderadas ou ocasionais: aqui se encontram os indivíduos que menos livros leem e menos utilizam a internet para informação e pesquisa. Quanto a práticas de cidadania, estes são os indivíduos mais passivos ao nível de formas de ação política e cívica: são os que menos comunicam e os que menos reivindicam. Digamos que, de forma geral, se caracterizam pela indiferença, pela apatia.

Figura nº 12.7: Caracterização dos *clusters*



Conclusão

Os números são de maio e junho de 2013¹⁷⁴ e refletem a presença dos *social media* nas sociedades contemporâneas: mensalmente, mais de mil milhões de pessoas navegam no YouTube e utilizam o Facebook, mais de 800 milhões de pessoas acedem à internet no telemóvel e mais de 500 milhões têm conta no Twitter; no YouTube, são carregadas (*uploads*) cerca de 100 horas de vídeos por minuto e assistidas seis mil milhões de horas de vídeos por mês; no Facebook, diariamente são gerados quase cinco mil milhões de “likes” e carregadas 300 milhões de fotografias; o Twitter regista mais de 9100 *tweets* por segundo, o que, em média, se traduz em 58 milhões de *tweets* por dia; a cada segundo, são “abertas” cinco novas contas no Facebook e criados dois novos perfis no LinkedIn.

Os números espelham também o aumento do número de canais e plataformas tecnológicas, a abundância de conteúdos e de informação, e a sua distribuição em rede(s) (*cf.* capítulo 1.). Estes indicadores parecem denunciar um mundo de *media addicts*, de *infojunkies*, de indivíduos ativos que consomem, produzem e distribuem, partilham informação. Mas essa seria, como já sabemos, uma leitura precipitada e imprudente.

Os resultados de “Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa” obrigam a questionar a ideia estereotipada de que, atualmente, os indivíduos – sobretudo os mais jovens (os chamados “nativos digitais”) – são dependentes de informação (*infoadictos*) que, de forma competente e continuada, criam/produzem conteúdos originais e os distribuem em rede. Obrigam também a questionar a ideia de que ter acesso à informação e participar em redes *online* promove o envolvimento político, cívico, social dos indivíduos (MacArthur, 2012).

Esta investigação procurou responder a uma questão basilar, que é agora oportuno recordar: A literacia mediática dos cidadãos tem impacto relevante nas suas práticas de cidadania? Os seus principais contributos prendem-se, sobretudo, com avanços teórico-metodológicos e com avanços empíricos. Por um lado, no âmbito deste trabalho foi concebido (e testado) um instrumento metodológico original: uma prova de avaliação de competências de literacia mediática; por outro lado, a investigação contribuiu significativamente para a evidência empírica acerca das práticas mediáticas, das

¹⁷⁴ Fontes: Statistics-YouTube; Twitter-Statistics; Facebook-Statistics; Global Web Index; Growing Social Media.

competências de literacia mediática e das práticas de cidadania de adultos em formação na Grande Lisboa.

Quanto à contribuição metodológica – a prova de literacia mediática, um caderno de exercícios/tarefas, enquadrados em domínios e dimensões de literacia mediática –, reconhecem-se potencialidades inerentes aos itens criados e à validação de indicadores.

Os itens da prova de literacia mediática, concebidos a partir da articulação entre diferentes abordagens teóricas e empíricas, nomeadamente os grandes estudos internacionais de literacia e a investigação mais recente na área da literacia mediática, foram analisados, em termos de discriminação e de dificuldade, segundo a Teoria Clássica dos Testes e a Teoria da Resposta ao Item. O processo visou o aperfeiçoamento do instrumento de avaliação de competências de literacia mediática desenhado no âmbito deste projeto de investigação e a constituição de um “banco de itens” a mobilizar/operacionalizar na avaliação de competências deste tipo.

Os resultados da análise via Teoria Clássica dos Testes (soma das respostas corretas) mostram que 75% dos itens criados são muito discriminativos e se enquadram em todos os níveis de dificuldade (muito difíceis, difíceis, médios, fáceis, muito fáceis), embora existam nesta prova mais itens fáceis ou muito fáceis (55%). Os 20 itens analisados foram considerados de boa consistência interna. No entanto, a análise sugere que existem cinco itens que podem e devem ser melhorados (itens 1, 16 e 18 podem ser melhorados; itens 14 e 15 necessitam de melhoria).

Os resultados da análise via Teoria da Resposta ao Item (estimativa do desempenho) permitem-nos concluir que a quase totalidade dos itens são discriminativos e se distribuem por todos os níveis de dificuldade (difíceis, médios, fáceis), com especial incidência no nível médio. Segundo esta análise, conclui-se também que a prova contribui pouco para discriminar alunos com elevado nível de desempenho. Uma análise do ajuste do modelo aos dados (teste do qui-quadrado) revelou que três dos 20 itens não se ajustam ao modelo (itens 4, 15 e 16).

A análise conjunta das duas abordagens demonstrou existir uma forte correlação entre as classificações dos alunos na prova (via Teoria Clássica dos Testes e Teoria da Resposta ao Item). Demonstrou também que a quase totalidade dos itens são discriminativos (as exceções já foram devidamente identificadas), passíveis de enquadramento num “banco de itens para avaliação de competências de literacia mediática”.

Os principais resultados da pesquisa empírica obrigam-nos a colocar uma série de questões acerca de práticas mediáticas, competências de literacia mediática e práticas de cidadania.

Em primeiro lugar, os dados revelam que, ao contrário do que seria de esperar, os mais novos e os que frequentam níveis de ensino mais elevados (ensino superior) passam significativamente menos tempo a obter/receber/processar informação de atualidade do que os mais velhos e menos escolarizados (a frequentar o ensino básico ou secundário).

Em segundo lugar, os resultados mostram que são os mais novos e os que frequentam níveis de ensino mais elevados os que menos jornais impressos leem e menos televisão veem. Em contrapartida, são os que mais usam a internet para informação e pesquisa (as atividades *online* com frequências médias mais elevadas), e para comunicação. O *Reuters Institute Digital News Report 2013: Tracking the Future of News* (Newman e Levy, 2013), inquérito administrado no início de 2013 (janeiro e fevereiro) em nove países (Reino Unido, Alemanha, Espanha, Itália, França, Dinamarca, EUA, Brasil e Japão) demonstrou a mesma tendência: uma clara divisão entre os mais novos e os mais velhos no acesso à informação – para os mais novos, a internet é já a principal fonte de informação; para os mais velhos, a televisão continua a principal fonte de informação. O relatório avança também que o consumo declarado de informação de atualidade é mais elevado entre os homens (em todos os países) e entre os mais velhos, particularmente em relação a formas tradicionais de aceder à informação (televisão, rádio e imprensa).

A participação pública *online* é, entre os vários tipos de atividade *online* analisadas junto dos alunos a frequentar o ensino superior, a que apresenta frequências médias mais baixas. As atividades *online* de gestão de conteúdos apresentam valores médios muito baixos, particularmente a “edição de conteúdos” – a atividade que requer mais proactividade e competências mais exigentes e complexas –, particularmente entre os que frequentam níveis de ensino mais elevados (ensino superior)¹⁷⁵.

Este conjunto de dados obriga-nos a questionar a ideia de que os mais jovens – os nativos digitais – e mais escolarizados são, à partida, indivíduos ativos, participativos, empenhados, “especialistas”. Na verdade, eles revelam que apenas uma minoria destes

¹⁷⁵ Neste particular, regressemos ao relatório da Reuters para revelar dados interessantes quanto à participação *online* e à partilha de conteúdos: a partir de um exemplo específico – comentar uma notícia numa rede social –, o documento revela que o Brasil é o país onde mais se comenta e partilha informação (38% dos inquiridos afirmam fazê-lo) e a Alemanha e o Japão os países onde menos se comenta e partilha *online* (8% e 7%, respetivamente). A participação *online* é mais elevada entre os mais novos, que tendem a partilhar mais conteúdos, comentar mais notícias e publicar mais imagens em redes sociais.

jovens com formação superior gera conteúdos e participa *online*, apenas uma minoria se empenha e se mobiliza.

Se é evidente que os *new media* vieram possibilitar o empoderamento de novos (e de mais) utilizadores/atores, potenciar novos tipos de ações comunicativas e estimular a criação de conteúdos e mensagens – o que, de facto, nunca foi tão fácil (a nível de acesso à informação e a nível tecnológico, de produção e partilha) – também nos parece evidente, com base na informação recolhida junto desta amostra, que muito poucos são os que efetivamente usufruem das potencialidades das tecnologias e das redes. Estes indivíduos parecem recusar a entrada no “círculo do poder” (Knudsen, 2008) – estaremos perante uma “expressão de cinismo” (Buckingham, 2000), uma “espiral de cinismo” e de deslegitimação (Jamieson e Capella, 1997)? –, o que nos parece particularmente preocupante, dado o segmento social inquirido nesta investigação.

Em relação a práticas de cidadania, os resultados mostram uma baixa propensão para a integração política, profissional, social ou cívica e uma baixa propensão para a (auto)mobilização política e cívica – o que nos parece, uma vez mais, um conjunto de dados preocupante e que impõe reflexão (e ação), nomeadamente a nível de políticas públicas, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania.

Os níveis de pertença associativa – como sabemos, um indicador empírico de capital social – são bastante baixos: Mais de 50% dos inquiridos declararam não ter estado integrado ou participado em qualquer tipo de organização, no último ano [e a integração fez-se sobretudo em coletividades de bairro, clubes ou grupos desportivos (17,9% dos inquiridos), e em igrejas e associações religiosas (12,8% dos inquiridos)].

Todas as práticas são declaradas por minorias, exceto “votar” e “assinar uma petição ou abaixo-assinado” (e, neste caso, apenas por alunos a frequentar o ensino superior). Quanto a novos movimentos sociais, a maioria dos inquiridos nunca participou num fórum ou discussão *online* e nunca criou ou promoveu iniciativas cívicas ou políticas num blogue ou rede social. Tendo em conta a escolaridade, a análise leva-nos a concluir que as frequências médias são baixas em todos os grupos de práticas (exceto votar); tendo em conta a idade dos inquiridos, as frequências médias são baixas e relativamente equivalentes.

Em boa verdade, os inquiridos neste estudo não “perseguem os seus interesses” *online* ou *offline*, parecendo pautar-se pela indiferença, ociosidade e apatia política, social e cívica. Como vimos (*cf.* capítulo 4.), alguns autores tendem a associar a desvalorização da participação convencional à sua substituição por formas de participação alternativa,

muitas vezes associadas a novos movimentos sociais (Inglehart, 1997; Menezes, 2002, por exemplo). Os resultados desta investigação não nos permitem chegar a tal conclusão. Na verdade, o “cidadão monitor” do ambiente político e social, seguindo Schudson (1999), civicamente ativo e comprometido, parece, à luz destes resultados, uma construção teórica irrealista e ingénuo.

A partir da análise de componentes principais desenvolvida no décimo capítulo, e muito embora a variação seja ligeira, podemos dizer que reivindicar é a forma de mobilização cívica com frequências médias mais elevadas e protestar a que apresenta valores mais baixos. Podemos também tentar associar escolaridade, idade e práticas de cidadania: os alunos a frequentar o ensino superior revelaram, como seria de esperar, ser um pouco mais ativos, sobretudo no que diz respeito a ações de reivindicação; os mais velhos reivindicam menos, mas protestam mais. São também os mais velhos os que menos valorizam a participação política e social (nesta amostra, o grupo de indicadores menos valorizados quanto a representações sociais de cidadania). Os mais novos pouco valorizam indicadores de ordem social, como nunca tentar fugir aos impostos ou obedecer a leis e regulamentos.

Os resultados da avaliação das competências de literacia mediática dos indivíduos inquiridos neste projeto de investigação foram analisados sob várias perspetivas. Uma delas teve por base a Teoria Clássica dos Testes. O número de respostas corretas a cada operação, enquadrado em determinado domínio e traduzível numa determinada tarefa, permitiu a construção de escalas de resposta. Esta metodologia desvendou um *continuum* – um desenvolvimento em patamares, como sublinharam Potter ou Pérez-Tornero e Varis – da “base para o topo”: 84% dos alunos obtiveram uma classificação positiva na resolução de tarefas mais simples (“localizar e identificar”), percentagem que desce consideravelmente à medida que aumenta o grau de dificuldade das operações [na resolução de tarefas mais complexas, relacionadas com a avaliação crítica e a reflexão, 70,6% dos inquiridos obtiveram classificação negativa; na resolução de tarefas de produção de conteúdos para partilha (“gerar”), 63,3% dos alunos não acertaram em nenhum item e 28,5% acertaram em apenas um item].

Os resultados desta análise mostram também que as competências de literacia mediática são determinadas pela idade e pela escolaridade: os mais novos e os que frequentam níveis de ensino mais elevados detêm mais competências de literacia mediática do que os mais velhos e os que frequentam níveis de ensino mais baixos. Não existem

diferenças significativas entre os sexos, em nenhuma das subescalas (embora as mulheres apresentem médias mais elevadas em todas elas, exceto na escala “gerar”).

Aos mesmos resultados se chegou a partir da análise com base numa escala de 100 pontos, construída a partir da escala obtida via Teoria da Resposta ao Item: as competências de literacia mediática são explicadas pela idade e pela escolaridade – nesta amostra, a escolaridade é o fator mais determinante em questões de literacia mediática. Este resultado está, como sabemos, em sintonia com evidência empírica revelada por investigadores como Ávila (2008) ou Helsper e Eynon (2013). No entanto, Helsper e Eynon apontam também o género como um recurso inclusivo em questões de literacia mediática, conclusão com a qual não nos é possível anuir. O mesmo acontece em relação ao capital social (escolar) do núcleo familiar de origem, conclusão que não corrobora resultados de estudos nacionais e internacionais (Ávila, 2008).

De forma geral, os efeitos da exposição aos *old media* não se revelaram particularmente expressivos neste particular, mas os efeitos da exposição aos *new media* parecem condicionar fortemente as competências de literacia mediática destes indivíduos. Uma análise de regressão linear múltipla mostrou que a leitura de livros (impressos) e o visionamento de géneros culturais na televisão, por um lado (*media* tradicionais), e as atividades de informação e de pesquisa *online*, por outro (*novos media*), se revelaram, nesta amostra, variáveis estatisticamente significativas (numa correlação positiva).

A relação entre competências de literacia mediática e práticas de cidadania revelou-se ténue e ligeira. Em relação à pertença associativa, de forma geral, a integração dos indivíduos não parece influenciar ou determinar as suas competências de literacia mediática. Há registo de três casos em que essa relação tende mesmo a ser negativa: a integração em partidos políticos, sindicatos, igrejas e associações religiosas, facto que pode estar relacionado com o perfil social daqueles que participam neste tipo de organizações (mais velhos, menos escolarizados). Em relação à mobilização política, social e cívica, concluiu-se pela fraca relação (não significativa) entre as práticas de cidadania analisadas e as competências de literacia mediática. Uma análise de regressão linear múltipla revelou ainda que a variável que mais influencia e determina as práticas de cidadania destes indivíduos é a leitura de livros impressos (nº de livros lidos por ano).

Por fim, os resultados obtidos a partir de uma análise de *clusters* permitiram-nos enquadrar estes indivíduos em quatro grupos: nos extremos, os “especialistas” (os mais competentes a nível de literacia mediática, representando 12% da amostra e alcançando

um valor médio de 78 em 100 pontos) e os “elementares” (os mais limitados a nível de literacia mediática, representando 12% da amostra e obtendo um valor médio de 27 em 100 pontos). Um grande *cluster*, representando 52% da amostra, integra indivíduos com boas competências de literacia mediática (62 pontos na escala 0-100). Um último grupo (24% da amostra) é composto por indivíduos com competências de literacia mediática básicas (45 em 100 pontos). Esta análise permite-nos concluir que, como seria expectável dada a relativa homogenia da amostra (mais de 74% dos inquiridos a frequentar o ensino superior e mais de 78% com idade até aos 31 anos), a maioria dos inquiridos revela ter boas ou muito boas competências de literacia mediática. Refira-se que a análise de *clusters* discriminou muito pouco (ou nada) no que concerne a práticas de cidadania.

A leitura global dos resultados desta investigação impõe que se reconheça que os contextos sociais de vida – como o acesso a uma evolução positiva na escolaridade – condicionam as competências de literacia mediática dos indivíduos.

No entanto, embora se reconheça a importância da literacia mediática no quadro da contemporaneidade – em rigor, se reconheça a literacia (“tradicional”, mediática, digital, económica, da saúde ...) como uma competência-chave decisiva nas sociedades atuais – não nos parece ter ficado empiricamente demonstrado que mais práticas mediáticas e mais competências de literacia mediática sejam, por si só, garantia de mais envolvimento e participação política, social ou cívica, como sugerido na literatura (*cf.* capítulos 2. e 3.).

Neste sentido, não nos sendo difícil assumir a literacia mediática como uma condição de base para a reflexividade, um pré-requisito crucial para a construção/exercício de uma cidadania informada, ativa e plena, uma qualificação irrenunciável na sociedade em rede e uma questão de inclusão social, também não nos é difícil sugerir – com base nos resultados deste trabalho – que a ação e a participação política, social e cívica, o exercício dos direitos e deveres de cidadania, não dependem da posse de mais ou de menos competências de literacia mediática. Ter mais ou menos competências de literacia mediática não parece ser determinante para a integração política e social.

Assim, ao se entender um certo tipo de discurso público (a nível europeu, mas também a nível nacional), mais demagógico/burocrático do que realista (*cf.* capítulo 2. e 3.), como o enquadramento documental de uma série de “boas práticas e de boas intenções”, e muito embora se reconheça que, como é evidente, os que detêm menos competências de literacia (de vários tipos, nomeadamente mediática e digital) não podem exercer

plenamente a sua cidadania, não cremos ter ficado empiricamente provado que uma educação para os *media* opere, isoladamente e enquanto condição de base, transformações no comportamento dos indivíduos enquanto cidadãos. Isolando os resultados dos alunos de Ciências Sociais – área científica de ensino superior onde se incluem os alunos a estudar Ciências da Comunicação – conclui-se que, muito embora o *score* de competências de literacia mediática seja elevado (cerca de 62 em 100 pontos), os dados discriminam muito pouco no que respeita a práticas de cidadania no conjunto dos inquiridos do ensino superior.

Isto não quer dizer que não pensemos, como Gonnet (2007), que “para se ter acesso a uma vida autónoma, no futuro, teremos de aprender a dominar os *media*, já que eles são fonte de compreensão do debate público, iniciação à pluralidade do pensamento” e que esse ensino/aprendizagem, essa nova alfabetização que está no centro da aquisição de competências deste tipo – a “educação para os *media*” ou “medialiteracia” – é determinante nas sociedades contemporâneas e deve integrar os currículos escolares, em vários níveis de ensino. O que nos parece é que – reforce-se a ideia – não podemos concluir pela existência de qualquer relação causal entre (mais) competências de literacia mediática (o *outcome* da educação para os *media*) e (mais) envolvimento, agência, participação, exercício da cidadania na comunidade. Investigações futuras permitirão perceber se, em função da introdução da educação para a cidadania e da educação para os *media* nos currículos escolares, de forma séria, digna e assumida – o que obrigaria a nova revisão da estrutura curricular pelo Ministério da Educação e Ciência do Governo de Portugal –, as novas gerações de portugueses serão, de facto, gerações mais comprometidas, mais ativas e participativas política e socialmente.

Seguindo esta linha argumentativa, uma provocação se impõe: mas, deve-se ensinar o povo a “ler”? Tal como Maria Filomena Mónica nos anos 70 do século XX, julgamos apropriado lançar algumas questões para debate: Porque incentivariam os governos a educação para a cidadania e a educação para os *media* dos cidadãos? Porque haveria investimento público nestas matérias se há alguma evidência – veja-se a primavera Árabe, por exemplo – que cidadãos competentes na receção (a aceder, a compreender, a avaliar criticamente) e na produção (a criar/gerar) de informação, politicamente ativos e civicamente comprometidos, logo mais poderosos (*cf.* indivíduo como “micromedia” e “micropoder” no capítulo 1.) e mais livres, podem tornar-se um problema ao nível do controlo institucional e da manipulação e reprodução ideológicas? E os *media* e os jornalistas? Estarão, de facto, preparados para perder o domínio do “modo de

informação” (Poster, 1984) e para aceitar um constante escrutínio e uma metódica e exigente fiscalização dos seus discursos pelos cidadãos? Passarão, de facto, a ver os cidadãos como potenciais participantes, em vez de vítimas ou espectadores (Rosen, 1999)?

Pistas e desafios

A reflexão sobre os resultados obtidos no decurso desta investigação – que desenvolvemos nas últimas páginas – realça a importância de, por um lado, se envolverem as escolas secundárias e as universidades (mas também as associações juvenis) na análise destas questões e de, por outro lado, se fornecerem informações fundamentadas passíveis de reflexividade (e ação) a nível de políticas públicas.

Ao longo deste documento, assumimos que a literacia e a cidadania são recursos nas sociedades atuais, são competências-chave para a ação. Sendo assim, a educação para as “novas” literacias – como a educação para a cidadania, a educação para os *media* ou a educação tecnológica e digital, por exemplo – deve integrar os currículos de educação formal, em todos os níveis de ensino, não como uma “intenção educativa” mas como modelo ininterrupto de progressão, com um programa curricular sério, com metas e objetivos bem definidos, tendo em conta a idade do aluno e as competências a desenvolver. O “carácter transversal” da disciplina – definido na última *Revisão da Estrutura Curricular* (Ministério da Educação e Ciência, 2012) – pode bloquear todo o processo: ao se propor a sua inserção “em todas as áreas curriculares”, potencia-se a sua inclusão em nenhuma; ao se envolverem “todos os docentes” neste processo, desresponsabiliza-se cada um deles.

Ao longo deste documento, foram sendo identificados alguns problemas no âmbito da educação para os *media* e da literacia mediática, como a falta de materiais de apoio para uma alfabetização ou educação para os *media*, a deficiente formação de professores neste domínio (um domínio científico que reúne contribuições de três áreas científicas: Ciências da Comunicação, Sociologia e Educação) e a escassa avaliação de competências de literacia mediática (*cf.* capítulo 2., 3. e 7.).

A partir da identificação dos problemas, podemos tentar propor ou sugerir alguns contributos para a sua solução.

A primeira proposta prende-se com a edição de um manual pedagógico de qualidade, passível de ser adotado, com as necessárias e inevitáveis adaptações, por todos os

estados-membros (*The EU Media Education Guide*). A partir dos (bons) exemplos que foram sendo identificados ao longo deste trabalho, e da investigação mais recente desenvolvida no espaço da União Europeia, parece-nos ser momento de avançar com um manual europeu de referência nesta matéria.

A segunda diz respeito à formação e treino de professores em educação para os *media*. Como sabemos, “a internet, a computação em nuvem, o *live stream* e os desenvolvimentos tecnológicos criam oportunidades e desafios aos sistemas formais de educação” (União Europeia, 2013), numa época em que se impõe um controlo (ou mesmo uma redução) dos custos de educação/formação. Se devem ser os professores os primeiros a repensar a natureza do sistema de ensino-aprendizagem e se o futuro da educação passa – acreditamos nós – por uma *open education* baseada no conceito de *open access*, a solução passa por um conjunto de MOOC’s (*massive open online courses*) de educação para os *media*, certificados por universidades europeias de referência, ministrados por profissionais da comunicação (professores de Ciências da Comunicação e jornalistas de referência no espaço europeu, também eles com formação adequada aos objetivos), gerando um ‘sistema de créditos’ em educação para os *media*. Como é do conhecimento geral, neste momento, as mais prestigiadas universidades do mundo (como Stanford, Harvard, Berkeley ou a Universidade de São Paulo, por exemplo) oferecem cursos MOOC. E, só para se ter uma ideia do que se fala, a Universidade de Stanford, nos três cursos *online* que organizou em 2011, alcançou as 100.000 inscrições por curso.

A Comissão Europeia lançou, em abril de 2013, o primeiro MOOC pan-europeu universitário¹⁷⁶. Portugal, através da Universidade Aberta, é um dos 11 países que integram a iniciativa: cerca de 40 cursos *online*, em 12 línguas (11 línguas oficiais dos parceiros envolvidos mais o árabe). A oportunidade está criada, a tecnologia disponível. Por fim, a avaliação de práticas mediáticas e de competências de literacia mediática. A introdução da educação para os *media* nos currículos escolares e a adoção do *The EU Media Education Guide* em aulas conduzidas por professores com formação específica em educação para os *media* pressupõe, tal como em qualquer outra área curricular, algum tipo de *feedback* quanto a conhecimentos, práticas e competências (*feedback* quanto à eficácia do processo). Para o efeito sugerimos a conceção, desenvolvimento e aplicação no espaço europeu, de forma regular e constante no tempo (de quatro em

¹⁷⁶ Mais informação sobre os cursos disponíveis em: <http://www.openuped.eu/>

quatro anos, por exemplo) aos alunos de vários níveis de ensino, de dois tipos de instrumentos metodológicos: um questionário de averiguação de práticas mediáticas e uma prova de avaliação de conhecimentos e competências de literacia mediática.

A divulgação de resultados deve seguir, como é evidente, uma política de *open access*, permitindo a comparação entre estados-membros e o aperfeiçoamento dos instrumentos de recolha de informação.

Em suma, pensamos ter chegado o momento de investir na área da educação para os *media*: (1) na reorganização curricular, inscrevendo a educação para os *media* nos currículos nacionais e a literacia mediática no “quadro de referência para as competências europeias”; (2) na certificação de materiais pedagógicos de qualidade a adotar nos vários estados-membros; (3) na formação e qualificação de professores, em especial dos docentes do ensino básico e do ensino secundário; (4) na avaliação periódica e regular de resultados (práticas mediáticas e competências de literacia mediática); (5) na internacionalização da investigação neste domínio (pela partilha “aberta” de resultados).

Caminhos de investigação

A multidimensionalidade da literacia mediática – que explica a sua complexa avaliação/medição e o recurso a metodologias diversificadas – torna visíveis uma série de limitações neste trabalho, particularmente quanto à opção metodológica tomada (metodologia quantitativa-extensiva) e quanto à abrangência da prova de literacia mediática nas sociedades atuais: (multi)mediáticas, (multi)tecnológicas, em rede.

A opção metodológica adotada em “Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa”, uma estratégia metodológica de carácter quantitativo-extensivo, embora se tenha revelado adequada aos objetivos da investigação, revelou muito sobre “o quê” e estabeleceu uma base indispensável para se investigar o “porquê”. Por exemplo, ficámos a saber que a gestão e a edição de conteúdos, a participação pública *online*, a participação cívica *offline* e em novos movimentos sociais são práticas muito pouco valorizadas pelos adultos em formação inquiridos neste trabalho, mas não sabemos porquê. Para colmatar tal limitação, será importante a adoção, em futuras investidas empíricas, de uma pluriabordagem metodológica, com recurso a metodologias quantitativas-extensivas e a metodologias qualitativas-intensivas.

Os dois tipos de trabalho de investigação são diferentes, têm diferentes objetivos mas, simultaneamente, são complementares (Becker, 1996). Esta pluriabordagem possibilita ver mais perto, “ver por dentro”. O homem plural de Lahire (2003), socializado numa pluralidade de esferas e de contextos sociais, com princípios de socialização heterogêneos e não raramente contraditórios, obriga a uma sociologia à escala individual, que não se opõe às abordagens estatísticas, antes se “alimenta das constatações e das análises da sociologia estatisticamente fundada” (Lahire, 2005: 33). Howard Becker propõe, de certa forma, essa abertura metodológica, a um nível de complementaridade: a comunhão entre a descrição densa – *thick* – e a abrangência analítica – *breadt* (Becker, 1996: 65). No estudo da literacia mediática, para além de dados quantitativos, interessa “pôr-se no lugar do outro e captar vivências e experiências particulares”, o que “exige um mergulho em profundidade” (Velho, 1978: 123), um enfoque no seu *everyday world*, na sua *everyday life* (Becker, 1996).

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.

As competências de literacia mediática dos indivíduos (recursos, esquemas ou disposições para a ação) manifestam-se na sua ação em contexto. A posse desse tipo de recursos parece condicionar e influenciar o seu bem-estar individual e social, reforçando o sentimento de pertença comunitária e a participação política, social, cívica. Ora, se o contexto é múltiplo e se as questões de investigação são múltiplas, as abordagens empíricas deverão ser complexas e diversificadas, abrangentes e complementares.

Por fim, o facto de a prova se materializar num caderno de exercícios impresso em papel constitui uma limitação evidente, a nível da avaliação de competências de literacia mediática digital, nomeadamente as competências relacionadas com o acesso a/uso de plataformas tecnológicas/tecnologia para a resolução de problemas e para a execução de tarefas mais ou menos complexas – um dado já assumido no capítulo 7. –, e da integração de novos problemas e de novas operações adequadas a cenários tecnológicos digitais.

Neste sentido, o *framework* conceptual da prova de literacia mediática deverá ser, em futuras investigações, objeto de atualização, tendo em conta diferentes plataformas, novos formatos e mais tarefas. Uma revisão e adequação da prova à captação de uma diversidade de práticas e competências de literacia mediática no “mundo digital” – integrando tarefas de rotina, mas também tarefas que requerem competências especializadas e complexas, nomeadamente no domínio da comunicação – servirá diferentes objetivos e possibilitará a avaliação de práticas e de competências relacionadas com a Web 2.0, no que respeita à navegação (e às ferramentas de navegação), à interatividade e à participação *online*, à criação, organização e partilha de conteúdos (em hipertexto) em rede, nas redes.

Julgamos poder afirmar que este trabalho, “Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa”, é um contributo cientificamente robusto e empiricamente valioso para a investigação das práticas mediáticas, das competências de literacia mediática e das práticas de cidadania de adultos na Grande Lisboa. Julgamos poder afirmar que este estudo inicia uma linha de investigação em Portugal, ao relacionar (e submeter a investigação empírica, rigorosa e aprofundada) literacia mediática e cidadania. A primeira pedra está lançada, mas há ainda muito a fazer.

Referências bibliográficas¹⁷⁷

- Albertos, J. L. M. (1997), *El Ocaso del Periodismo*, Madrid, CIMS
- Almeida, J. (2011), *O Capital Social*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda
- Almeida, J. F. e J. M. Pinto (1986), “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais” in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 55-78
- Almeida, J. F., A. F. Costa e F. L. Machado (1994), “Recomposição social e novos protagonismos” in A. Reis (org.) (1994), *Portugal: 20 anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 307-330
- Almeida, J. F. et al. (2003), *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta/IPJ
- Almeida, A. N. e M. M. Vieira (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Alsina, M. R. (1996), *La Construcción de la Notícia*, Barcelona, Paidós
- Anderson, J. e L. Rainie (2012), “Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives”, *Pew Research Center’s Internet & American Life Project* (Disponível online em: <http://pewinternet.org/Reports/2012/Hyperconnected-lives.aspx>)
- Ang, I. (1985), *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*, Londres, Methuen & Co.
- Araújo, L. (2007), “A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas” in J. Azevedo (ed.), *Formar Leitores*, Lisboa, Edições Lidel, pp. 9-18
- Araújo, L., J. Morais e A. Costa (2013), “Assessments of reading comprehension: Different measures, different explanatory variables and achievement”, *L1- Educational Studies in Language and Literature*, vol.13, pp. 1-21
- Arendt, H. (2006), *As Origens do Totalitarismo*, Lisboa, Dom Quixote
- Arke, E (2005), “Media literacy and critical thinking: Is there a connection?” (tese de doutoramento, Duquesne University, Pittsburgh, Pennsylvania. Disponível online em: <http://digital.library.duq.edu/cdm-etd/document.php?CISO=/etd&CISOPTTR=22555>)
- Arke, E. T. e B. A. Primack (2009), “Quantifying media literacy: Development, reliability and validity of a new measure”, *Educational Media International*, 46 (1), pp. 53-65

¹⁷⁷ Em geral, as publicações impressas referenciadas nesta listagem bibliográfica disponibilizam os seus artigos online, em open-access (cf. *Sociologia, Problemas e Práticas* ou *Comunicar*, por exemplo).

- Aroldi, P. e F. Colombo (2003), *La Età della TV*, Milão, VP Università
- Ashley, S., A. Maksl e S. Craft (2013), “Developing a news media literacy scale”, *Journalism & Mass Communication Educator*, 68, pp. 7-21
- Audigier, F. (2000), *Concepts de Base et Compétences-clés pour l'Éducation à la Citoyenneté Démocratique*, Geneve, Conselho da Europa
- Aufderheide, P. e C. M. Firestone (1993), *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Queenstown, Aspen Institute
- Ávila, P. (2007), “Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento” in A. F. Costa, F. L. Machado e P. Ávila (orgs.) (2007), *Portugal no Contexto Europeu. Vol. II: Sociedade e Conhecimento*, Oeiras, Celta, pp. 21-44
- Ávila, P. (2008a), *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta
- Ávila, P. (2008b), “Os contextos da literacia: Percursos de vida, aprendizagem de competências-chave dos adultos pouco escolarizados”, *Sociologia*, 17/18, pp. 307-337
- Ávila, P. et al (2011), *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC): Relatório de Atividades 2010*, Lisboa, CIES-ISCTE
(Disponível online em:
<http://www.poatfse.qren.pt/upload/docs/Documentos/Relatório%20de%20atividades%20PIAAC%202010.pdf>)
- Baker, F. e S. Kim (2004), *Item Response Theory: Parameter Estimation Techniques*, Nova Iorque, Marcel Dekker
- Bakhtine, M. M. (1952), “The problem of speech genres” in C. Emerson e M. Holquist (eds.) (1996), *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin, University of Texas Press
- Balle, F. (1999), *Médias et Sociétés*, Paris, Montchrestien
- Balle, F. (2003), *Os Media*, Porto, Campo das Letras
- Baquero, G. (1968), *Testes Psicométricos e Projectivos*, São Paulo, Loyola
- Barbalet, J. M. (1989), *A Cidadania*, Lisboa, Editorial Estampa
- Barreiros, J. J. (2012), *Democracia, Comunicação e Media*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Barreto, A. (2002), “A participação cívica e política e a evolução da sociedade portuguesa” in AAVV (2002), *O Estado e o Cidadão: Actas dos VIII Cursos*

Internacionais de Verão de Cascais, Cascais, Câmara Municipal de Cascais, vol. 1, pp. 45-60

- Barthes, R. (1989), *Elementos de Semiologia*, Lisboa, Edições 70
- Baudelot C. e R. Establet (1971), *L'École Capitaliste en France*, Paris, Maspéro
- Baudelot C. e R. Establet (1975), *L'École Primaire Divisé*, Paris, Maspéro
- Baudelot, C. e R. Establet (1992), *Allez les Filles!*, Paris, Éd. du Seuil
- Baum, M. e A. Espírito-Santo (2007), “As desigualdades de género na participação política em Portugal: Uma perspectiva longitudinal” in A. Freire, M. C. Lobo e P. Magalhães (eds.) (2007), *Eleições e Cultura Política*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais
- Becker, H. (1996), “The epistemology of qualitative research” in R. Jessor, A. Colby e R. A. Schweder (1996), *Ethnography and Human Development: Context and meaning in social inquiry*, Chicago, University of Chicago Press
- Becket, C. (2008), *Supermedia: Saving Journalism So It Can Save the World*, Sussex, Wiley-Blackwell
- Beck, U. (2000), “A reinvenção da política. Rumo a uma teoria da modernização reflexiva” in U. Beck, A. Giddens e S. Lash (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta, pp. 1- 52
- Beck, U., A. Giddens e S. Lash (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta
- Bell, D. (1980), “The social framework of the information society” in T. Forrester (ed.) (1980), *The Microelectronics Revolution*, Oxford, Blackwell, pp. 500-549
- Bellamy, R. (2008), *Citizenship: A Very Short Introduction*, Nova Iorque, Oxford University Press
- Benavente, A. et al. (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Benavente, A., H. Mendes e L. Schmidt (1997), “Direitos dos cidadãos em Portugal: Conhecimentos e opiniões”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 24, pp. 71-114
- Bennett, W. L. (2008), “Changing citizenship in the digital age” in W. L. Bennett (ed.) (2008), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*, Cambridge, The MIT Press, pp. 1–24
- Bennett, S. e K. Maton (2011), “Intellectual field or faith-based religion: Moving on from the idea of «digital natives»” in M. Thomas (ed.) (2011), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and the New Literacies*, Nova Iorque, Routledge, pp.169-185

- Benkler, Y. (2006), *The Wealth of Networks. How Social Production Transforms Markets and Freedom*, New Haven/Londres, Yale University Press
- Berger, P. L. e T. Luckmann (1999), *A Construção Social da Realidade. Um Livro sobre a Sociologia do Conhecimento*, Lisboa, Dinalivro
- Berker, T., M. Hartmann, Y. Punie e K. Ward (2005), *Domestication of Media and Technology*, Londres, Open University Press
- Bernstein, B. (1980), “Entrevista com Basil Bernstein”, *O Professor*, nº 25
- Bloom, B. S. (ed.) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, Nova Iorque, David McKay Company Inc
- Boudon, R. (1990a), *Os Métodos em Sociologia*, Lisboa, Edições Rolim
- Boudon, R. (1990b), *O Lugar da Desordem*, Lisboa, Gradiva
- Boudon, R. e P. Lazarsfeld (1965), *Le Vocabulaire des Sciences Sociales*, Paris, Mouton
- Bourdieu, P. (1979/2010), *A Distinção: Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*, Lisboa, Edições 70
- Bourdieu, P. (1986), “The forms of capital” in J. G. Richardson (ed.) (1986), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nova Iorque, Greenwood Press, pp. 241-258
- Bourdieu, P. (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel
- Bourdieu, P. (1997), *Sobre a Televisão*, Oeiras, Celta
- Bourdieu, P. (2001a), *Contrafogos 2. Por Um Movimento Social Europeu*, Oeiras, Celta
- Bourdieu, P. (2001b), “Compreender” in P. Bourdieu (2001), *A Miséria do Mundo*, Petrópolis, Editora Vozes
- Bourdieu, P. e J. C. Passeron (1964), *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit
- Bourdieu, P. e J. C. Passeron (1983), *A Reprodução: Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Editorial Vega
- Bowman, S. e C. Willis (2003), *We Media. How Audiences Are Shaping the Future of News and Information*, Stanford, The Media Center at the American Press Institute
- Braga da Cruz, M. (1995), *Instituições Políticas e Processos Sociais*, Lisboa, Bertrand
- Breton, P. e S. Proulx (2002), *Sociologia da Comunicação*, São Paulo, Edições Loyola

- Brites, R. (2011), “Valores e felicidade no século XXI. Um retrato sociológico dos portugueses em comparação europeia” (tese de doutoramento, ISCTE-IUL. Disponível *online* em: <https://repositorio.iscte.pt/handle/10071/2948>)
- Buckingham, D. (2000), *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*, Londres, Routledge
- Buckingham, D. (2001), *Media Education. A Global Strategy for Development*, Paris, UNESCO (Disponível *online* 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. (2006), “La educación para los media en la era de la tecnologia digital” (discurso no Congresso “La sapienza di comunicare”, na Universidade de Roma. Disponível *online* em: http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf)
- 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*, Bruxelas, Euromeduc, pp. 13-24 (Disponível *online* em: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Burn, A. (2009), “Process and outcomes. What to evaluate and how?” in Euromeduc (2009), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelas, Euromeduc, pp. 61-69 (Disponível *online* em: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Cabral, M. V. (1997), *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*, Oeiras, Celta
- Cabral, M. V. (2000), “O exercício da cidadania política em Portugal”, *Análise Social*, 35 (154/155), pp. 85-113
- Cabral, M. V. e J. M. Pais (coords.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta
- Cabral, M. V., J. Vala e J. Freire (orgs.) (2000), *Trabalho e Cidadania*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Cabral, M. V., J. Vala e J. Freire (orgs.) (2003), *Desigualdades Sociais e Percepções de Justiça*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Canavilhas, J. e C. Rodrigues (2012), “O cidadão como produtor de informação: Estudo de caso na imprensa *online* portuguesa”, *Estudos em Jornalismo e Mídia*, vol. 9, nº 2, pp. 269-283
- Candeias, A. (coord.) (2004), *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

- Cardoso, G. (2002), “Novas políticas, novos *media*? Para um serviço público de internet” in M. Carrilho, G. Cardoso e R. Espanha (2002), *Novos Media, Novas Políticas? Debater a Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta, pp. 79-108
- Cardoso, G. (2006), *Os Media na Sociedade em Rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Cardoso, G. (2011a), “El nacimiento de la comunicación en red. Más allá de internet y de los medios de comunicación de masas”, *Telos – Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 86, pp. 14-22
- Cardoso, G. (2011b), “Da comunicação em massa à comunicação em rede: Modelos comunicacionais e a sociedade da informação”, *Portal da Comunicação InCom – UAB*, pp. 1- 12
- Cardoso, G. et al. (2005), *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras
- Cardoso, G., R. Espanha e V. Araújo (orgs.) (2009), *Da Comunicação de Massa à Comunicação em Rede*, Porto, Porto Editora
- Cardoso, G., S. Santos e A. Gomes (2012), “Carta de princípios do jornalismo na era da internet” (Disponível online em: <http://estadodasnoticias.info/home/relatorios/principios-do-jornalismo/>)
- Carey, J. W. (1995), “The press, public opinion and public discourse” in T. Glasser e C. Salmon (eds.), *Public Opinion and the Communication of the Consent*, Nova Iorque, Guilford Press
- Carneiro, R. (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaio para o Século 21*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão
- Carrilho, M., G. Cardoso e R. Espanha (2002), *Novos Media, Novas Políticas? Debater a Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta
- Casanova, J. L. (1993), *Estudantes Universitários: Composição Social, Representações e Valores*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais /Instituto da Juventude
- Casanova, J. L. (2004), *Naturezas Sociais. Diversidade e Orientações Sociais na Sociedade Portuguesa*, Oeiras, Celta
- Castells, M. (1996), *The Information Age: The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell
- Castells, M. (2001), “Internet y la sociedad red”, *Persona y Sociedad*, vol. XV, nº 2, pp. 13-27
- Castells, M. (2002), *A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura: A Sociedade em Rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

- Castells, M. (2003a), *A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura: O Poder da Identidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Castells, M. (2003b), *A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura: O Fim do Milénio*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Castells, M. (2004), *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Castells, M. (2009), *Communication Power*, Nova Iorque, Oxford University Press
- Castro-Caldas, A. (1998), “The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain”, *Brain*, 121, pp. 1053-1063
- Castro-Caldas, A. (2000), “Language processing modulated by literacy: A network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects”, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12:3, pp. 364-382
- Castro-Caldas, A. (2004), “Targeting regions of interest for the study of the illiterate brain”, *International Journal of Psychology*, 39:1, pp. 5-17
- Castro-Caldas, A. (2007), Literacy: A cultural influence on functional left-right differences in the inferior parietal cortex”, 2007, *European Journal of Neuroscience*, 26:3, pp. 791-799
- Castro-Caldas, A. (2010), “Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading”, *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25:8, pp. 689-712
- Center for Media Literacy – CML (2003), *Literacy for the 21st Century: MediaLit Kit* (Disponível online em: <http://www.medialit.org/reading-room/literacy-21st-century-overview-orientation-guide-media-literacy-education>)
- Certeau, M. (1998), *A Invenção do Cotidiano*, Petrópolis, Editora Vozes
- Chalaby, J. (1996), “Journalism as an Anglo-American invention. A comparison of the development of French and Anglo-American Journalism 1830-1920”, *European Journal of Communication*, 11 (3), pp. 303-326
- Champagne, P. (2003), “Journalisme de guerre, journalisme de paix”, *L’Humanité* (Disponível online em: <http://www.acrimed.org/article1047.html>)
- Charity, A. (1995), *Doing Public Journalism*, Nova Iorque, Guilford Press
- Chomsky, N. e E. S. Herman (1988), *Manufacturing Consent: The Political Economy of Mass Media*, Nova Iorque, Pantheon Books
- Clark, T. N. e M. Rempel (ed.) (1997), *Citizen Politics in Post-Industrial Societies*, Boulder - Colorado, Westview Press

- Cohen, B. C. (1963), *The Press and Foreign Policy*, Princeton, Princeton University Press
- Cohen, C. e J. Kahne (2011), *Participatory Politics: New Media and Youth Political Action*, MacArthur Foundation (Disponível online em: http://ypp.dmlcentral.net/sites/all/files/publications/YPP_Survey_Report_FULL.pdf)
- Cohen, J. e A. Arato (1992), *Civil Society and Political Theory*, Cambridge, MIT Press
- Coleman, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, National Center for Educational Statistics
- Coleman, J. S. (1988), “Social capital in the creation of human capital”, *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-121
- Coleman, J. S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press
- Coleman, J. S., S. Anthony e D. E. Morrison (2009), *Public Trust in the News. A Construction Study of the Social Life of the News*, Oxford, Reuters Institute for the Study of Journalism – University of Oxford
- Colombo, F. (1993), *Le Nuove Tecnologie della Comunicazione*, Milão, Bompiani
- Conselho da Europa (1990), *Recomendação 10. Sobre Cinema para Crianças e Adolescentes* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (1993), *Recomendação 1215. Sobre a Ética do Jornalismo* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (1995), *Recomendação 1276. Sobre o Poder da Imagem Visual* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (1997), *Recomendação do Comité dos Estados-membros sobre a Representação da Violência nos Media Electrónicos* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (1999), *Educação nos Media. Proposta de Recomendação* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (1999), *Recomendação 1407. Sobre Media e Cultura Democrática* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (2000), *Educação para os Media (Report Doc. 8753)* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (2000), *Educação para os Media (Recommendation 1466)* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)

- Conselho da Europa (2002), *Recomendação 12. Em Matéria de Educação para a Cidadania Democrática* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (2003), *Resolução para Promover a Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Sistemas Educativos na Europa* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (2006), *Recomendação sobre a Capacitação das Crianças nos Novos Ambientes de Informação e de Comunicação* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (2007), *Recomendações do Conselho da Europa sobre a Política de Educação para os Media* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho da Europa (2008), *Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre as Medidas para Promover o Repeito pela Liberdade de Expressão e de Informação no que Respeita a Filtros na Internet* (Disponível online em: <http://hub.coe.int/>)
- Conselho Nacional de Educação – CNE (2011a), *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (Diário da República 2ª série nº 250*. Disponível online em: <http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf>)
- Conselho Nacional de Educação – CNE (2011b), *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência (Disponível online em: http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Estado_da_Educacao_2011_web.pdf)
- Cooley, C. H. (1915), “The significance of communication” in W. Schramm e D. F. Roberts (ed.) (1971), *The Process and Effects of Mass Communication* (Rev.), Urbana, Univ. of Illinois Press, pp. 187-205
- Cornellà, A. (2005), “Infoxicación”, *Infonomia* (Disponível online em: <http://www.infonomia.com/articulo/ideas/7150>)
- Correia, F. (2009a), “Crise de identidade profissional e emergência de um novo paradigma” in J. L. Garcia (org.) (2009), *Estudos sobre os Jornalistas Portugueses. Metamorfoses e Encruzilhadas no Limiar do Século XXI*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 213-225
- Correia, J. C. (1998), *Jornalismo e Espaço Público*, Covilhã, Estudos em Comunicação da Universidade da Beira Interior
- Correia, J. C. (2004), *Comunicação e Cidadania. Os Media e a Fragmentação do Espaço Público nas Sociedades Pluralistas*, Lisboa, Livros Horizonte
- Correia, J. C. (2005), *Sociedade e Comunicação: Estudos sobre Jornalismo e Identidades*, Covilhã, Estudos em Comunicação – UBI

- Correia, J. C. (2009b), *Teoria e Crítica do Discurso Noticioso. Notas sobre Jornalismo e Representações Sociais*, Covilhã, Labcom – UBI
- Correia, J. C. (2010), “Novos jornalismo e vida cívica: Limites e possibilidades do «jornalismo deliberativo»” in I. S. Morgado e A. Rosas (orgs.) (2010), *Cidadania Digital*, Covilhã, Labcom – UBI
- Correia, J. C. (2011), *O Admirável Mundo das Notícias: Teorias e Métodos*, Covilhã, Labcom – UBI
- Costa, A. F. (2003), “Competências para a sociedade educativa: Questões teóricas e resultados de investigação” in J. F. Almeida (ed.) (2003), *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 179-194
- Costa, A. F., F. L. Machado e J. F. Almeida (1990), “Estudantes e amigos – Trajectórias de classe e redes de sociabilidade”, *Análise Social*, vol. XXV (105-106), pp. 193-221
- Costa, A. F., F. L. Machado e P. Ávila (orgs.) (2007), *Portugal no Contexto Europeu. Vol II: Sociedade e Conhecimento*, Oeiras, Celta
- Costa, P., P. Fletcher e M. E. Ferrão (2007), “Modelo de resposta ao item de 2 parâmetros: Estimação via MML e EM” in M. E. Ferrão, C. Nunes e C. Braumann (orgs.) (2007), *Estatística: Ciência Jubilar. Actas do XII Congresso Anual da Sociedade Portuguesa de Estatística*, Edições SPE, pp. 305-312
- Croteau, D. e W. Hoynes (2003), *Media Society: Industries, Images and Audiences*, Thousand Oaks, Pine Forge Press
- CSEM (2011), “Brussels declaration on lifelong media education” (Disponível online em: http://www.brusselsdeclaration.be/en/declaration_accueil.php)
- Culver, S. e T. Jacobson (2012), “Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica”, *Comunicar*, 39, XX, pp. 73-80
- Curtis, C. (2012), *Bright thinkers more likely to tweet* (Disponível online em: <http://www.prlog.org/12027851-brighter-thinkers-more-likely-to-tweet-research.html>)
- Dahrendorf, R. (1996), *A Quadratura do Círculo*, Lisboa, Edições 70
- Dalton, R. J. (2006), *Citizen Politics: Public Opinion and Political Parties in Advanced Industrial Democracies*, Washington, CQ Press
- Dalton, R. J. (2008), “Citizenship norms and the expansion of political participation”, *Political Studies*, vol. 56, pp. 76-98
- Dalton, R. J. (2009), *The Good Citizen. How a Younger Generation Is Reshaping American Politics*, Washington, CQ Press

- Davenport, T. H. e J. C. Beck (2001), *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*, Harvard, Harvard Business School Press
- Davies, J. (2012), “Facework on Facebook as a new literacy practice”, *Computers & Education*, 59 (1), pp. 19-29
- Deacon, D. *et al.* (1999), “From inception to reception: The natural history of a news item”, *Media, Culture and Society*, 21, pp. 5-31
- Deleuze, G. (1990), *A Imagem-Tempo*, São Paulo, Editora Brasiliense
- Deuze, M. (2005), “What is journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered”, *Journalism*, 6 (4), pp. 442-464
- Deuze, M. (2009), “The people formerly known as the employers”, *Journalism*, 10, Sage, pp. 315-318
- Dewey, J. (1927), *The Public and Its Problems*, Nova Iorque, Holt & Rinehart
- Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação e Ciência (2012), *Educação para a Cidadania. Linhas Orientadoras* (Disponível online em: <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>)
- Domaille, K. e D. Buckingham (2001), *Youth Media Education Survey: Final Report*, Paris, UNESCO (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- Domínguez, D. C. (2013), “Efectos actuales de la «sobreinformación» y la «infoxicación» através de la experiencia de las bitácoras y del proyecto I+D Avanza «Radiofriends»”, *Revista de Comunicación de la SEECI*, ano XVI (30), pp. 34-56
- Dvorak, J. (2008), “High school journalism school matters”, Arlington, Newspaper Association of America
- Dvorak, J. *et al.* (1999), *Journalism Kids Do Better: What Research Tell Us About High School Journalism*, Bloomington, ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication
- Ebel, R. L. (1965), *Measuring Educational Achievement*, Nova Jérсия, Prentice-Hall
- Eco, U. (1987), *A Estrutura Ausente*, São Paulo, Editora Perspectiva
- Espada, J. C. (1997), *Direitos Sociais de Cidadania*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda
- Eisenstadt, S. N. (2007), *Múltiplas Modernidades*, Lisboa, Livros Horizonte
- Enguita, M. F. (2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedagogo

- Epstein, I. (1988), *Teoria da Informação*, São Paulo, Editora Ática
- Erbolato, M. (1989), *Técnicas de Codificação em Jornalismo*, Petrópolis, Vozes
- Esser, H. (2008), “The two meanings of social capital” in D. Castiglione, J. W. van Deth e G. Wolleb (eds.) (2008), *The Handbook of Social Capital*, Oxford, Oxford University Press, pp. 22-49
- Estanque, E. (2006), “A questão social e a democracia no início do século XXI – Participação cívica, desigualdades sociais e sindicalismo”, *Revista Finisterra*, vol. 55-56-57, pp. 77-99
- Esteves, J. P. (org.) (2002), *Comunicação e Sociedade*, Lisboa, Livros Horizonte
- Euromeduc (2009), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelas, Euromeduc (Disponível online em: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- European Association for Viewers Interests – EAVI – (coord.) (2009), *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report*, Bruxelas, Comissão Europeia (Disponível online em: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)
- European Association for Viewers Interests – EAVI – (coord.) (2011), *Media Literacy: Testing e Refining Criteria to Access Media Literacy Levels in Europe. Final Report*, Bruxelas, Comissão Europeia (Disponível online em: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)
- Eurostat (2003), *Education across Europe 2003*, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities
- Eurostat (2012), *Individuals Using the Internet for Reading Online Newspapers/Magazines*, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities
- Fairclough, N. (1995), *Media Discourse*, Londres, Edward Arnold
- Fedorov, A. (2003), “Media education and media literacy: Expert’s opinion”, *UNESCO – MENTOR: A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki*, pp 1-17
- Feinberg, J. (1973), *Social Philosophy*, Nova Jérsea, Prentice Hall Inc.
- Ferin, I. (2002), *Comunicação e Culturas do Quotidiano*, Lisboa, Quimera
- Fernandes, J. M. (2011), *Liberdade e Informação*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos

- Ferreira, G. B. (2004), “Novos media, experiência e identidade” in J. M. Santos e J. C. Correia (orgs.) (2004), *Teorias da Comunicação*, Estudos em Comunicação – UBI, pp. 211-251
- Ferreira, G. B. (2012a), *Novos Media e Vida Cívica. Estudos sobre Deliberação, Internet e Jornalismo*, Covilhã, Labcom – UBI
- Ferreira, P. D. (2012b), “A participação política e as possibilidades de integração emancipatória de jovens imigrantes” in I. Menezes *et al.* (eds.) (2012), *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia*, Porto, Editora Livpsic, pp. 150-154
- Ferreira, P. M. (2008), “Associações e democracia. Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses?”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 57, pp. 109-130
- Ferreira, V. (1986), “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos” in Silva, A. S. e J. M. Pinto (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 165-196
- Feuerstein, M. (1999), “Media literacy in support of critical thinking”, *Journal of Educational Media*, 24 (1), pp. 43-55
- Fidalgo, J. (2008), *O Jornalista em Construção*, Porto, Porto Editora
- Firestone, C. (2008), “The responsibilities of citizenship: A bundle of literacies”, *The Huffington Post* (Disponível online em: http://www.huffingtonpost.com/charles-m-firestone/the-responsibilities-of-c_b_134385.html)
- Fiske, J. (1987), *Television Culture*, Londres, Routledge
- Fontcuberta, M. (1993), *La Notícia. Pistas para Percebir el Mundo*, Barcelona, Paidós
- Foucault, M. (1977), *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*, Rio de Janeiro, Vozes
- Fowler, R. (1991), *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*, Londres, Routledge
- Fraser, N. (1992), “Rethinking the public sphere: A contribution to a critique of actually existing democracy” in C. Calhoun (ed.), *Habermas and the Public Sphere*, Cambridge, MIT Press, pp. 109-142
- Frau-Meigs, D. (ed.) (2006), *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, Paris, UNESCO (Disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>)
- Frau-Meigs, D. e J. Torrent (2009), *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*, Nova Iorque, UN – Alliance of Civilizations e Grupo Comunicar (Disponível online em:

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/mapping-media-education-policies-in-the-world-visions-programmes-and-challenges/>)

- Freire, A. (2001), *Modelos de Comportamento Eleitoral. Uma Breve Introdução Crítica*, Oeiras, Celta
- Freire, J. (org.) (2009), *Trabalho e Relações Laborais*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Freire, A. e J. M. L. Viegas (orgs.) (2009), *Representação Política. O Caso Português em Perspectiva Comparada*, Lisboa, Sextante Editora
- Freitas, E. e M. L. L. Santos (1992), *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*, Lisboa, D. Quixote
- Freitas, E., J. L. Casanova e N. A. Alves (1997), *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*, Lisboa, Dom Quixote
- Froomkin, D. (2001), “Why the web can work so well for journalists”, *Poynter Online* (Disponível online em: <http://www.poynter.org>)
- Fukuyama, F. (1995), *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Londres, Penguin Books
- Furtado, J. A. (2012), *Uma Cultura de Informação para o Universo Digital*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Gagné, E. D. et al. (1993), *The Cognitive Psychology of School Learning*, Nova Iorque, Harper Collins
- Gaillard, P. (s.d.), *O Jornalismo*, Mem-Martins, Publicações Europa-América
- Gans, H. (1980), *Deciding What's News*, Nova Iorque, Vintage
- Garcia, J. L. (org.) (2009), *Estudos sobre os Jornalistas Portugueses. Metamorfoses e Encruzilhadas no Limiar do Século XXI*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Giddens, A. (1982), “Class division, class conflict and citizenship rights” in A. Giddens (1982), *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press
- Giddens, A. (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Martins Fontes
- Giddens, A. (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta
- Giddens, A. (1997), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta
- Giddens, A. (2000a), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa, Editorial Presença

- Giddens, A. (2000b), *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta
- Giddens, A. (2000c), “Viver numa sociedade pós-tradicional” in U. Beck, A. Giddens e S. Lash (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora, pp. 53-104
- Gillmor, D. (2005), *Nós, os Media*, Lisboa, Editorial Presença
- Gitelman, L. (2006), *Always Already New: Media, History and the Data of Culture*, Cambridge/Londres, The MIT Press
- Gitlin, T. (1980), *The Whole World Is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*, Berkeley/Londres, University of California Press
- Goffman, E. (1963), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Nova Iorque, Simon & Schuster
- Goffman, E. (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Boston, Northeastern University Press
- Gomes, A. (2012a), *Nos Bastidores dos Telejornais. RTP1, SIC e TVI*, Lisboa, Edições Tinta da China
- Gomes, A. (2012b), “Crise, novo paradigma, o próximo jornalismo e a «arbitragem da ética»” in APS - Associação Portuguesa de Sociologia (2012), *Atas do VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade. Crise e Reconfigurações*, Lisboa, APS - Associação Portuguesa de Sociologia (Disponível online em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1558_ed.pdf)
- Gomes, M. C. (2003), “Literexclusão na vida quotidiana”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, 41, pp. 63-92
- Gonçalves, S. (2008), “Aprender a ler e compreensão do texto: Processos cognitivos e estratégias de ensino”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp.135-151
- Gonnet, J. (2007), *Educação para os Media. As Controvérsias Fecundas*, Porto, Porto Editora
- Grácio, S. (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa
- Gradim, A. (s.d.), *Os Géneros e a Convergência: O Jornalista Multimédia do Século XXI*, Covilhã, Labcom – UBI
- Granado, A. (2012), “Quantos jornalistas mudariam de emprego amanhã se pudessem?”, *Fórum de Jornalistas* (Disponível online em: <http://forumjornalistas.wordpress.com/2012/04/19/quantos-jornalistas-mudariam-de-emprego-amanha-se-pudessem/>)

- Greenhow C. e B. Gleason (2012), "Twitteracy: Tweeting as a new literacy practice", *The Educational Forum*, 76, pp. 463-477
- Guadagno, R. E. *et al.* (2012), "The homeless use Facebook? Similarities of social network use between college students and homeless young adults", *Computers in Human Behavior* (Disponível online em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212002221>)
- Guilford, J. P. e B. Fruchter (1978), *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, Nova Iorque, McGraw-Hill
- Habermas, J. (1962), *The Structural Transformation of the Public Sphere*, Cambridge, Polity Press
- Habermas, J. (1986), *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, Cambridge, Polity Press
- Habermas, J. (1997), "The public sphere" in R. E. Goodin e P. Pettit (eds.), *Contemporary Political Philosophy: An Anthology*, Oxford, Blackwell, pp. 105-108
- Habermas, J. (1999), *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, New Baskerville, MIT Press
- Habermas, J. (2008), "Comunicação política na sociedade mediática: O impacto da teoria normativa na pesquisa empírica", *Líbero*, Ano XI, nº 21, pp. 9-20
- Haddon, L. (1999), "Gender and the domestication of the home computer: A look back", *Society on the Line: Information Politics in the Digital Age*, pp. 253-54
- Halimi, S. (1998), *Os Novos Cães de Guarda*, Oeiras, Celta
- Hall, S. (1980), "Encoding, decoding in the television discourse" in S. Hall, D. Hobson, A. Lowe e P. Willis (eds.), *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson, pp. 128-138
- Hall, S. *et al.* (1978), "The social production of news" in P. Marris e S. Thornham (eds.) (1990), *Media Studies. A Reader*, Edimburgo, Edinburgh University Press
- Hall, S. *et al.* (1999), "A produção social das notícias: O mugging nos media" in N. Traquina (org.) (1999), *Jornalismo. Questões, Teorias e "Estórias"*, Lisboa, Vega, pp. 224-248
- Hallin, D. C. e P. Mancini (2004), *Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics*, Cambridge, Cambridge University Press
- Hambleton, R. K. *et al.* (1991), *Fundamentals of Item Response Theory*, North Caroline, Sage Publications

- Hartley, J. (2002), *Communication, Culture and Media Studies: The Key Concepts*, Londres, Routledge
- Harvey, D. (1990), *The Condition of Postmodernity*, Malden, Blackwell Publishing
- Hauben, M. e R. Hauben (1996), *Netizens: On the History and Impact of Usenet and the Internet*, Los Alamitos, IEEE Computer Society
- Heins, M. e C. Cho (2003), *Media Literacy: An Alternative to Censorship*, Nova Iorque, Free Expression Policy Project
- Helsper, E. (2012), “A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion”, *Communication Theory*, 22 (4), pp. 403-426 (Disponível online em: http://eprints.lse.ac.uk/45013/1/libfile_REPOSITORY_Content_Helsper,%20E_Corresponding%20fields%20model_Helsper_Corresponding_fields_model_2013.pdf)
- Helsper, E. e R. Eynon (2013), “Pathways to digital literacy and engagement”, *European Journal of Communication*, 28 (6) (Disponível online em: http://eprints.lse.ac.uk/51248/1/libfile_REPOSITORY_Content_Helsper%2C%20E_Pathways%20to%20digital%20literacy_Helsper_Pathways%20digital%20literacy_2013.pdf)
- Herman, E. S. (1996), “The propaganda model revisited”, *Monthly Review*
- Hermes, J. (2006), “Citizenship in the age of the internet”, *European Journal of Communication*, 21 (3), pp. 295-309
- Hesmondhalgh, D. (2002), *The Cultural Industries*, Londres, Sage
- Hilbert, M. e P. López (2011), “The World’s technological capacity to store, communicate and compute information”, *Science*, vol. 332, nº 6025, pp. 60-65 (Disponível online em: <http://www.sciencemag.org/content/332/6025/60>)
- Hindess, B. (1993), “Citizenship in the modern West” in B. S. Turner (1993), *Citizenship and Social Theory*, Londres, Sage, pp. 19-35
- Hjarvard, S. (2008), “The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change”, *Nordicom Review*, vol. 29, nº 2, pp. 105-134
- Hjarvard, S. (2012), “Midiatização: Teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural”, *Matrizes*, ano 5, nº 2, pp. 53-91
- Hobbs, R. (1998), “The seven great debates in the Media Literacy Movement”, *Journal of Communication*, 48 (1), pp. 16-32
- Hobbs, R. (2010), *Digital and Media Literacy: A Plan of Action* (white paper), Aspen Institute & John S. and James L. Knight Foundation (Disponível online em:

http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf)

Hobbs, R. e R. Frost (2003), “Measuring the acquisition of media literacy skills”, *Reading Research Quarterly*, 38, pp. 330-352

Horkheimer, M. e T. W. Adorno (1947/2002), *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*, Stanford, Stanford University Press

Hoskins, B. e R. D. Crick (2008), “Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin?”, *JRC Scientific and Technical Reports* – European Commission, pp. 1-20 (Disponível online em: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/11111111/4954/1/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf)

Howard, P. N. (2005), “Deep democracy, thin citizenship: The impact of digital media in political campaign strategy”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 597, pp. 153-170

Illich, I. (1974), *Educação sem Escola?*, Lisboa, Editora

Inglehart, R. (1977), *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*, Princeton, Princeton University Press

Inglehart, R. (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton, Princeton University Press

Inglehart, R. (1997), *Modernization and Post-Modernization*, Princeton, Princeton University Press

Inglis, F. (1993), *A Teoria dos Media*, Lisboa, Vega

Instituto Nacional de Estatística – INE (2003), *Portugal Social 1991-2001*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística (Disponível online em: <http://www.ine.pt>)

Instituto Nacional de Estatística – INE (2007), *Sociedade da Informação em Portugal*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística (Disponível online em: <http://www.ine.pt>)

Instituto Nacional de Estatística – INE (2008), *Sociedade da Informação em Portugal*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística (Disponível online em: <http://www.ine.pt>)

Instituto Nacional de Estatística – INE (2009), *Sociedade da Informação em Portugal*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística (Disponível online em: <http://www.ine.pt>)

Ito, M. et al. (2008), *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, MacArthur Foundation

- Iturra, R. (1990), *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa, Escher
- Jakobson, R. (1960), “Closing statement: Linguistics and poetics” in T. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Cambridge, MIT Press, pp. 350-377
- Jamieson, K. H. e J. N. Capella (1997), *Spiral of Cynicism: The Press and the Public Good*, Nova Iorque, Oxford University Press
- Jarren, O. e P. Donges (2006), *Political Communication in Media Society*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften
- Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, Nova Iorque, New York University Press
- Jenkins, H. et al. (2007), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago, MacArthur Foundation
- Jensen, K. B. (1991), “When is meaning? Communication theory, pragmatism and mass Media reception”, in J. A. Anderson (ed.), *Communication Yearbook*, 14, Newbury Park (CA), Sage, pp. 3-32
- João, S. G. e I. Menezes (2008), “Construção e validação de indicadores de literacia mediática”, *Comunicação e Sociedade*, vol. 13, pp. 55-68
- Juanals, B. (2003), *La Culture de l'Information: Du Livre au Numérique*, Paris, Lavoisier
- Kaase, M. (1984), “Personalized proportional representation: The model of the West German electoral system” in A. Lijphart e B. grofman (eds.) (1984), *Choosing an Electoral System. Issues and Alternatives*, Nova Iorque, Praeger, pp. 155-164
- Karlsen, F. et al. (2009), “Non-professional activity on television in a time of digitalization: More fun for the elite or new opportunities for ordinary people?”, *Nordicom Review*, 30, pp. 19-36
- Katz, E., M. Gurevitch e H. Haas (1973), “On the use of the Mass Media for important things”, *American Sociological Review*, 38 (2), pp. 164-181
- Kelly, J. (2009), *Red Kayaks and Hidden Gold: The Rise, Challenges and Value of Citizen Journalism*, Oxford, Reuters Institute for the Study of Journalism
- Kennedy, G., K. Krause, A. Churchward, T. Judd e K. Gray (2006). *First Year Students' Experiences with Technology: Are they really Digital Natives?* (Internal report: The University of Melbourne. Disponível online em: https://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0008/39266/NativesReport.pdf)

- Kirsch, I. (2001), *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*, Princeton, ETS – Educational Testing Service (Disponível online em: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf>)
- Kirsch, I., A. Jungeblut, L. Jenkins e A. Kolstad (1993), *Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*, Washington, National Center for Education Statistics
- Kirsch, I., A. Jungeblut e P. Mosenthal (1998), “The measurement of adult literacy” in T. S. Murray, I. Kirsch, e L. Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, US Department of Education - National Center for Education Statistics, pp. 105-134
- Kist, W. (2005), *New Literacies in Action: Teaching and Learning in Multiple Media*, Nova Iorque, Teachers College Press
- Kling, R. (1998) “Technological and Social Access on Computing, Information and Communication Technologies”, White Paper for Presidential Advisory Committee on High-Performance Computing and Communications, Information Technology and the Next Generation Internet
- Kling, R. (2000), “Learning about information technologies and social change: The contribution of social informatics”, *The Information Society*, 16, pp. 217-232
- Komoski, K. (2007), “21st Century teachers and learners: Prosumers in a bi-literate knowledge-driven world” (comunicação apresentada no Congresso AACE, em Santo Antonio, Texas, 25 de março. Disponível online em: http://scholar.google.pt/scholar_url?hl=pt-PT&q=https://www.aace.org/conf/site/komoski_invited.doc&sa=X&scisig=AAGBfm2V_U01ee6iXhRJGTt3cRvPM24DWQ&oi=scholar&ei=iSobUo6WGoSv7Qa5-IC4Bg&ved=0CC4QgAMoADAA)
- Kovach, B. e T. Rosentiel (2004), *Os Elementos do Jornalismo. O que os Profissionais do Jornalismo Devem saber e o Público Deve Exigir*, Porto, Porto Editora
- Krotz, F. (2009), “Mediatization: A concept with which to grasp media and societal change” in K. Lundby (ed.), *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*, Nova Iorque, Peter Lang, pp. 19-38
- Kubey, R. (2004), “Media Literacy and the teaching of civic and social studies at the dawn of the 21st century”, *American Behavioral Scientist*, 48, pp. 69-77
- Kvavik, R. B., J. B. Caruso e G. Morgan (2004), *ECAR Study of Students and Information Technology 2004: Convenience, Connection and Control*, Boulder, EDUCAUSE – Center for Applied Research (Disponível online em: <http://www.educause.edu/library/resources/ecar-study-students-and-information-technology2004-convenience-connection-and-control>)

- Lahire, B. (1992), "Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. Remarques sociologiques sur un problème social" in J-M Besse, M-M Gaulmyn, D. Ginet e B. Lahire, *L'Illettrisme en Question*, Lyon, Press Universitaires de Lyon
- Lahire, B. (2003), *O Homem Plural. As Molas da Acção*. Lisboa, Instituto Piaget
- Lahire, B. (2005), "Patrimónios individuais de disposições – Para uma sociologia à escala individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, pp. 11-42
- Lane, R. E. (1966), "The decline of politics and ideology in a knowledgeable society", *American Sociological Review*, 31, pp. 649-662
- Lang, K. e G. Lang (1966), "Los mass media y las elecciones" in M. Moragas (ed.) (1985), *Sociologia de la Comunicación de Masas: Propaganda Política y Opinión Pública*, Barcelona, Gustavo Gili
- Lash, S. (2000), "A reflexividade e os seus duplos" in U. Beck, A. Giddens e S. Lash (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora
- Lasica, J. D. (2003), "What is participatory journalism?", *Online Journalism Review* (Disponível online em: <http://www.ojr.org/ojr/workplace/1060217106.php>)
- Lasswell, H. (1948), "The structure and function of communication in society" in L. Bryson (ed.), *The Communication of Ideas*, Nova Iorque, Institute for Religious and Social Studies, pp. 37-51
- Lazarsfeld, P. (1958), "Evidence and inference in social research", *Daedalus*, 87, 4, pp. 99-130
- Le Boterf, G. (1994), *De la Compétence. Essai sur un Attracteur Étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation
- Le Boterf, G. (2005), *Construir as Competências Individuais e Colectivas*, Porto, Edições Asa
- Levy, F. (2010), "How technology changes demands for human skills", *OECD Education Working Paper N.º 45* (Disponível online em: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kmhds6czqzq.pdf?expires=1377522219&id=id&accname=guest&checksum=A2ABC8E960A7A56E57779DC360051318>)
- Lewis, J. e S. Jhally (1998), "The struggle over media literacy", *Journal of Communication*, 48 (1), pp. 109-120
- Lima, M. P. (1972), "O inquérito sociológico: Problemas de metodologia", *Análise Social*, vol. IX, 35/36, pp. 558-628
- Livingstone, S. (1999), "New media, new audience?", *New Media & Society*, 1 (1), pp. 59-66

- Livingstone, S. (2003), "The changing nature and uses of media literacy", *Media@lse Electronic Working Paper*, 4 (Disponível online em: http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf)
- Livingstone, S. (2004a), "Media literacy and the challenge of new information and communication technologies", *Communication Review*, 7(1), pp. 3-14 (Disponível online em: <http://cosci.swu.ac.th/downloads/%E0%B9%80%E0%B8%AD%E0%B8%81%E0%B8%AA%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B8%AA%E0%B8%AD%E0%B8%99/5-Media%20Literacy%20and%20the%20Challenge%20of%20New%20Information%20and%20Communication%20Technology.pdf>)
- Livingstone, S. (2004b), "What is media literacy?", *Intermedia*, 32 (3), pp. 18-20 (Disponível online em: [http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf))
- Livingstone, S. (ed.) (2005), *Audiences and Publics: When Cultural Engagement Matters for the Public Sphere*, Bristol, Intellect Press
- Livingstone, S. (2011a), "Children's media cultures in comparative perspective" in V. Nightingale (ed.) (2011), *The Handbook of Media Audiences*, Malden, Wiley-Blackwell, pp. 405-422
- Livingstone, S. (2011b), *Media Literacy: Ambitions, Policies and Measures*, *Media@lse* (Disponível online em: <http://www.cost-transforming-audiences.eu/node/223>)
- Livingstone, S. et al. (2011), *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*, Londres, EU Kids Online (Disponível online em: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>)
- Lopes, P. (2010a), "Jornalismo e linguagem jornalística: Revisão conceptual de base bibliográfica", *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação – UBI* (Disponível online em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lobes-linguagem.pdf>)
- Lopes, P. (2010b), "Linguagem literária e linguagem jornalística: Cumplicidades e distâncias", *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação – UBI* (Disponível online em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lobes-cumplicidade.pdf>)
- Lopes, P. (2010c), "Gêneros literários e gêneros jornalísticos: Uma revisão teórica de conceitos", *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação – UBI* (Disponível online em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-generos-lobes.pdf>)
- Lopes, P. (2011), "Hábitos de leitura em Portugal: Uma análise transversal-estruturalista de base extensiva", *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação – UBI* (Disponível online em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lobes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf>)

- Lord, F. e M. Novick (1968), *Statistical Theories of Mental Test Scores*, Reading, Addison Wesley
- Luhmann, N. (1993), *A Improbabilidade da Comunicação*, Lisboa, Veja
- Luhmann, N. (2000), *La Realidad de los Médios de Masas*, Barcelona, Anthropos
- Lyman, H. (1979), “Literacy education as library community services”, *Library Trends*, 28 (2), pp. 193-217
- Lyman, P. e H. R. Varian (2003), “How much information?”, Berkeley, Universidade da Califórnia (Disponível online em: <http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info2003/>)
- Lyon, D. (1992), *A Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta
- Machado, F. L. (2009), *Meio Século de Investigação Sociológica em Portugal. Uma Interpretação Empiricamente Ilustrada* (no prelo)
- Machado, F. L., A. F. Costa e J. F. Almeida (1989), “Identidades e orientações dos estudantes – Classes, convergências, especificidades”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, pp.189-209
- Magalhães, P. e J. S. Moral (2008), “Os jovens e a política”, Lisboa, Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa/CESOP (Disponível online em: http://www.presidencia.pt/archive/doc/Os_jovens_e_a_politica.pdf)
- Maia, R. (2008), *Mídia e Deliberação*, Rio de Janeiro, Editora FGV
- Mann, M. (1987), “Ruling class strategies and citizenship”, *Sociology*, 21 (3), pp. 339-354
- Marktest (2012), *Os Portugueses e as Redes Sociais 2012*, Lisboa, Marktest
- Marshall, T. H. (1950/2009), “Citizenship and social class” in J. Manza e M. Sauder (eds.) (2009), *Inequality and Society*, Nova Iorque, W. W. Norton and Co.
- Martín I. e J. W. van Deth (2007), “Political involvement” in J. W. van Deth, J. R. Montero e A. Westholm (2007), *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis*, Abingdon, Routledge, pp. 303 - 333
- Martín-Barbero, J. (1993), *Communication, Culture and Hegemony: From the Media to Mediations*, Londres, Sage
- Martín-Barbero, J. (1997), *Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ

- Martins, S. C. (2005), “Portugal, um lugar de fronteira na Europa: Uma leitura de indicadores socioeducacionais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 141-161
- Martinsson, J. (2009), *The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda*, Washington, The World Bank (Disponível online em: <http://siteresources.worldbank.org/EXTGOVACC/Resources/CommGAPMediaLit.pdf>)
- Marx, K. e F. Engels (1924/1982), “A ideologia alemã” in K. Marx e F. Engels (1982), *Obras Escolhidas*, Lisboa, Avante
- Masterman, L. (1985), *Teaching the Media*, Londres, Routledge
- Mathieu, D. (2009), “Cultural knowledge in news comprehension”, *Journal of Audience & Reception Studies*, 6 (1), pp. 77-117
- Mauritti, R. (2003), “Caracterização e origens sociais” in J. F. Almeida *et al.* (2003), *Diversidade na Universidade – Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta
- Mayer, M. (2002), “Ciudadanos del barrio y del planeta” in F. Imbernón *et al.*, *Cinco Ciudadanías para Una Nueva Educación*, Barcelona, Editorial Graó, pp. 83-104
- Mazzoleni, G. e W. Schulz (1999), “Mediatization of politics: A challenge for democracy?”, *Political Communication*, 16, pp. 247-261
- McCombs, M. E. e D. L. Shaw (1972), “A função do agendamento dos media” in N. Traquina (2000), *O Poder do Jornalismo: Análise e Textos da Teoria do Agendamento*, Coimbra, Minerva
- McLuhan, M. (1964/1978), *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*, São Paulo, Cultrix
- McQuail, D. (1985), *Introducción a la Teoría de Comunicación de Massas*, Barcelona, Paidós
- McQuail, D. (2003), *Teoria da Comunicação de Massas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- McQuail, D. e S. Windahl (2003), *Modelos de Comunicação para o Estudo da Comunicação de Massas*, Lisboa, Editorial Notícias
- Mead, G. H. (1926), “The nature of aesthetic experience”, *International Journal of Ethics*, 36, pp. 382-392
- Mediapro (2006), *Mediapro: A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*, Bruxelas, Comissão Europeia

- Mendes, J. M. (2001), *Por Quê Tantas Histórias? O Lugar do Ficcional na Aventura Humana*, Coimbra, Minerva
- Menezes, I. (2002), “Estudo internacional sobre educação cívica” in *Educação para os Direitos Humanos. Actas do Encontro Internacional*, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 211-235
- Menezes, I. e B. P. Campos (1996), “Educação, desenvolvimento psicológico e promoção da cidadania”, *A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação*, SPCE, pp. 91-97
- Menezes, I., R. Afonso, J. Gião e G. Amaro (2005). *Conhecimentos, Atitudes e Práticas de Cidadania dos Jovens Portugueses*, Lisboa, DGIDC-ME
- Menezes, I. et al. (eds.) (2012), *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia*, Porto, Editora Livpsic
- Merritt, D. Jr. (1995), *Public Journalism and Public Life: Why Telling the News Is not Enough*, Nova Jérсия, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Merton, R. K. (1970), *Sociologia – Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou
- Merton, R. K. e P. Lazarsfeld (2000), “Comunicação de massa, gosto popular e a organização da acção social” in L. C. Lima, *Teoria da Cultura de Massas*, São Paulo, Paz e Terra
- Mesquita, M. (2003), *O Quarto Equívoco: O Poder dos Media na Sociedade Contemporânea*, Coimbra, Minerva
- Meyrovitz, J. (1985), *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Nova Iorque, Oxford University Press
- Mihailidis, P. (2008), “Beyond cynicism. How media literacy can make students more engaged citizens” (tese de doutoramento, University of Maryland. Disponível online em: <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/8301>)
- Ministério da Educação e Ciência (2012), *Revisão da Estrutura Curricular* (Disponível online em: http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326_revisao_estrutura_curricular.pdf)
- Moeller, S., E. Powers e J. Roberts (2012), “«El mundo desconectado» e «24 horas sin medios»: Alfabetización mediática para la consciencia crítica de los jóvenes”, *Comunicar*, nº 39, vol. XX, pp. 45-52
- Moles, A. (1967), *Sociodynamique de la Culture*, Paris, Mouton
- Moles, A. (1969), *Teoria da Informação e Percepção Estética*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro

- Mónica, M. F. (1977), “Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-1939)”, *Análise Social*, XIII (50), pp. 321-353
- Morais, J. (1997), *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*, Lisboa, Edições Cosmos
- Morais, J. (2002), “Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição” in F. L. Viana, M. Martins e E. Coquet, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, 3, Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 45-62
- Morais, J. (2010), “How learning to read changes the cortical networks for vision and language”, *Science*, 330, pp. 1359-1364
- Moretzshon, S. (2002), *Jornalismo em Tempo Real: O Fetiche da Velocidade*, Rio de Janeiro, Revan
- Morgado, I. S. (2010), “Cidadania” in J. C. Correia, G. B. Ferreira e P. Espírito Santo (orgs.) (2010), *Conceitos de Comunicação Política*, Covilhã, Labcom – UBI, pp. 43-53
- Morley, D. (1992), *Television, Audience and Cultural Studies*, Londres, Routledge
- Moscovici, S. (1978), *A Representação Social da Psicanálise*, Rio de Janeiro, Zahar
- Mossberger, K. et al. (2008), *Digital Citizenship: The Internet, Society and Participation*, Cambridge/Londres, MIT Press
- Mouzelis, N. (2008), *Modern and Postmodern Social Theorizing. Bridging the Divide*, Cambridge, Cambridge University Press
- Mozzicafreddo, J. (1997), *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*, Oeiras, Celta
- Muraki, E. (1992), “A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm”, *Applied Psychological Measurement*, 16, pp. 159-176
- Muraki, E. (1993), “Information functions of the generalized partial credit model”, *Applied Psychological Measurement*, 17, pp. 351-363
- Muraki, E. (1997), “A generalized partial credit model” in W. J. van der Linden e R. K. Hambleton (eds.), *Handbook of Modern Item Response Theory*, Nova Iorque, Springer, pp. 153-164
- Muraki, E. e R. D. Bock (2002), “PARSCALE: IRT based test scoring and item analysis for graded open-ended exercises and performance tasks (Version 3)” [Computer software], Chicago: Scientific Software
- Nanni, W. (ed.) (2009/2011), *Educação e os Novos Media: Um Guia para os Pais*, Seguranet (disponível online em: http://www.seguranet.pt/repositorymodule/collection_view/id/291/)

- Negreiros, J. T. (2004), *Fantasma ao Espelho. Modos de Autorepresentação dos Jornalistas*, Coimbra, Minerva Coimbra
- Negroponte, N. (1995), *Being Digital*, Nova Iorque, Vintage
- Neveu, E. (2003), *Sociologia do Jornalismo*, Porto, Porto Editora
- Newman, J. e R. Newman (1985), “Information work: The new divorce”, *British Journal of Sociology*, 36 (4), pp. 497-515
- Newman, N. e D. A. L. Levy (eds.) (2013), *Reuters Institute Digital News Report 2013: Tracking the Future of News*, Oxford, University of Oxford – Reuters Institute for the Study of Journalism (Disponível online em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/fileadmin/documents/Publications/Working_Papers/Digital_News_Report_2013.pdf)
- Noëlle-Neumann, E. (1984/1993), *The Spiral of Silence: Public Opinion – Our Social Skin*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press
- Nogueira, C. e I. Silva (2001), *Cidadania. Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo*, Porto, Asa
- Norris, P. (org.) (1999), *Critical Citizens: Global Support for Democratic Governance*, Nova Iorque, Oxford University Press
- Norris, P. (2002), *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*, Cambridge, Cambridge University Press
- Norris, P. e S. Odugbemi (2009), “Evaluating media performance” in P. Norris (2009), *Public Sentinel: News Media and Governance Reform*, Washington, The World Bank
- Nunes, N. e R. M. Carmo (2010), “Condições de classe e acção colectiva na Europa” in R. M. Carmo (ed.) (2010), *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 119-126
- Obercom (2009), *E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa, Obercom (Disponível online em: <http://www.obercom.pt/>)
- Obercom (2010a), *A Utilização da Internet em Portugal*, Lisboa, Obercom (Disponível online em: <http://www.obercom.pt/>)
- Obercom (2010b), *Nativos Digitais Portugueses: Idade, Experiência e Esferas de Utilização das TIC*, Lisboa, Obercom (Disponível online em: <http://www.obercom.pt/>)
- Obercom (2010c), *A Sociedade em Rede em Portugal 2010. Cinema nos Múltiplos Ecrãs*, Lisboa, Obercom (Disponível online em: <http://www.obercom.pt/>)

- Obercom (2010d), *A Imprensa na Sociedade em Rede*, Lisboa, Obercom (Disponível online em: <http://www.obercom.pt/>)
- Obercom (2012a), *A Sociedade em Rede 2012: A Internet em Portugal 2012*, Lisboa, Obercom (Disponível online em: <http://www.obercom.pt/>)
- Obercom (2012b), *A Sociedade em Rede 2012: A Apropriação dos Telemóveis em Portugal*, Lisboa, Obercom (Disponível online em: <http://www.obercom.pt/>)
- OECD (2004), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, Paris, OECD (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- OECD (2005), *Promoting Adult Learning*, Paris, OECD (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- OECD (2009), *Education Today. The OECD Perspective*, Paris, OECD (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- OECD (2009), *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*, Paris, OECD (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- OECD (2009), *Pisa 2009 Assessment Framework – Key Competences in Reading, Mathematics and Science*, Paris, OECD (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- OECD (2010), *Education at a Glance 2010*, Paris, OECD (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, Paris, OECD (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- OECD e Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Ottawa e Paris, OECD e Statistics Canada (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- OECD e Statistics Canada (2005), *Learning a Living. Firsts Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa e Paris, OECD e Statistics Canada (Disponível online em: <http://www.oecd.org/>)
- Ofcom – Office of Communications (2006), *Questionnaire for Adult Media Literacy Audit*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2006), *Media Literacy Audit. Report on Adult Media Literacy*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2010), *Adults' Media Literacy in the Nations*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)

- Ofcom – Office of Communications (2011), *UK Adults Media Literacy*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2011), *UK Adults Media Literacy Report*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2011), *UK Children's Media Literacy*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2011), *Children Media Literacy in the Nations*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2012), *Adults Media Use and Attitudes Report*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2012), *Ofcom Children and Parents Media Literacy Audit 2011*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2013), *Adults Media Use and Attitudes Report*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom – Office of Communications (2013), *Children and Parents: Media Use and Attitudes*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Ofcom/SRB (2005), *Questionnaire for Adult Media Literacy Audit*, Londres, Ofcom (Disponível online em: <http://www.ofcom.org.uk/>)
- Oliveira, J. M. P. (1988), “Formas de «censura oculta» na imprensa escrita em Portugal no pós 25 de Abril (1974-1987)” (tese de doutoramento, ISCTE-IUL)
- Olivier, B. e V. Goerke (2007), “Australian undergraduates' use and ownership of emerging technologies: Implications and opportunities for creating engaging learning experiences for the Net Generation”, *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), pp. 171-186 (disponível online em: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet23/oliver.html>)
- Ontario Association for Media Education (1989), *Media Literacy Resource Guide*, Toronto, Ontario Ministry of Education
- ONU/UNESCO/Comissão Europeia/Aliança das Civilizações/Grupo Comunicar (2009), *Mapping Media Education Policies in the World* (Disponível online em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/mapping-media-education-policies-in-the-world-visions-programmes-and-challenges/>)
- Orihuela, J. L. (2008), “El periodismo y los ciudadanos”, *eCuaderno* (Disponível online em: <http://www.ecuaderno.com/>)

- Ortoleva, P. (2004), “O novo sistema dos *media*” in J. M. P. Oliveira, G. Cardoso e J. J. Barreiros (orgs.), *Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação*, Lisboa, Quimera
- Ortoleva, P. (2009), “Modern mythologies , the media and the social presence of technology”, *Observatorio (OBS) Journal*, vol.3, nº 1, pp. 1-12 (Disponível online em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewArticle/163>)
- Pais, J. M. (1999), *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*, Oeiras, Celta/Secretaria de Estado da Juventude
- Pais, J. M. (2005), “Jovens e cidadania”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, pp. 53-70
- Palacios, M. (2003), “Jornalismo *online*, informação e memória: Apontamentos para debate” in A. Fidalgo e P. Serra (orgs.), *Informação e Comunicação Online: Jornalismo Online* (vol. 1), Covilhã, Labcom – UBI
- Park, R. E. (1925), “The natural history of the newspaper” in W. Schramm (ed.) (1971), *The Process and Effects of Mass Communication*, Urbana, Illinois Press, pp. 187-205
- Park, R. E. (1940), “News as a form of knowledge: A chapter in the sociology of knowledge”, *American Journal of Sociology*, 45 (5), pp. 669-686
- Peirce, C. S. (1977), *Semiótica*, São Paulo, Editora Perspectiva
- Peltzer, G. (1992), *Jornalismo Iconográfico*, Lisboa, Planeta Editora
- Pereira, L. (2013), *Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação*, Santo Tirso, De Facto Editores
- Pereira, S. (2000), “Educação para os media e cidadania”, *Cadernos de Educação de Infância*, 56, pp. 1-6
- Pereira, S. (2001), “Os desafios educativos dos *media* na educação de infância” (Comunicação apresentada no IX Encontro Nacional da APEI – *A Educação de Infância na Viragem do Século*. Disponível online em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/desafios.pdf)
- Pereira, S., L. Pereira e V. Tomé (orgs.) (2011), *25 + Um. Agenda de Actividades de Educação para os Media*, Braga, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho/Gabinete para os Meios de Comunicação Social (Disponível online em: <http://www.literaciamediatica.pt/pt/artigo/agenda-de-actividades-de-educacao-para-os-media>)
- Pereira, S., M. Pinto e L. Pereira (2012), “Resources for media literacy: Mediating the research on children and media”, *Comunicar*, nº 39, pp. 91-99

- Pereira, S., L. Pereira e A. Aguiar (orgs.) (2013), *Agenda de Actividades de Literacia Digital*, Braga, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho
- Pérez-Tornero, J. M. (coord.) (2007a), *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas Linguagens e Consciência Cívica*, Porto, Porto Editora
- Pérez-Tornero, J. M. (coord.) (2007b), *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*, Bruxelas, Comissão Europeia (Disponível online em: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)
- Pérez-Tornero, J. M. e T. Varis (2010), *Media Literacy and New Humanism*, Moscovo, UNESCO (Disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192134e.pdf>)
- Pérez-Tornero, J. M. e S. Tayie (2012), “La formación de profesores en educación en medios: Currículo y experiencias internacionales”, *Comunicar*, 39, XX, pp. 10-14
- Perrenoud, P. (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora
- Perrenoud, P. (1999), *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre, Artmed
- Perrenoud, P. (2000), *Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed
- Perrenoud, P. (2002), *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*, Porto, Edições Asa
- Perrenoud, P. (2003), *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*, Porto, Edições Asa
- Perrenoud, P. (2004), *Os Ciclos de Aprendizagem*, Porto Alegre, Artmed
- Perrenoud, P. (2005), *Escola e Cidadania. O Papel da Escola na Formação para a Democracia*, Porto Alegre, Artmed Editora
- Perrenoud, P., M. Thurler, L. Macedo, N. Machado e C. Allessandrini (2002), *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*, Porto Alegre, Artmed Editora
- Phillips, K. (1975), *Mediacracy. American Parties and Politics in the Communications Age*, Nova Iorque, Doubleday
- Pignatari, D. (1996), *Informação, Linguagem, Comunicação*, São Paulo, Cultrix
- Pinto, M. (1988), *Educar para a Comunicação*, Lisboa, GEP-ME

- Pinto, M. (1999a), “O jornalismo como campo social e como domínio de formação”, *Cadernos do Nordeste*, 12 (1-2), pp. 75-95
- Pinto, M. (1999b), “A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada” (comunicação apresentada na conferência internacional ‘Os Cidadãos e a Sociedade da Informação’, no Centro Cultural de Belém, Lisboa, 9-10 dezembro)
- Pinto, M. (2003), “Correntes da Educação para os Media em Portugal: Retrospectiva e horizontes em tempos de mudança”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp. 119-143
- Pinto, M. (2004), “Ventos cruzados sobre o campo jornalístico. Percepções de profissionais sobre as mudanças em curso”, *Actas do II Encontro Ibérico de Ciências da Comunicação*, Covilhã – Universidade da Beira Interior
- Pinto, M. (2008), “Communicating in the informing society: New tools for new practices” in P. C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, Hershey/Nova Iorque, Igi Publishing, pp. 26-44
- Pinto, M. e S. Marinho (2003), “A qualidade em jornalismo: Problematização e operacionalização do conceito” (Comunicação apresentada ao I Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Jornalísticos e ao II Congresso Luso-Galego de Estudos Jornalísticos, realizados em simultâneo na Universidade Fernando Pessoa, Porto, em 10 e 11 de abril de 2003. Disponível *online* em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/997/1/manuelpinto_sandramarinho_CongressoLuso_Br_2003.pdf)
- Pinto, M. *et al.* (2011), *Educação para os Media em Portugal. Experiências, Actores e Contextos*, Lisboa, Entidade Reguladora para a Comunicação Social (Disponível *online* em: http://www.erc.pt/documentos/Relatorios/educacao_para_media.html)
- Pires, R. P. (2000), “Apresentação” in A. Giddens (2000), *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta, pp. VII-XV
- Pires, R. P. (2007), “Árvores conceptuais. Uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e estrutura”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 53, pp. 11-50
- Plowden, B. (1967), *Children and their Primary Schools*, Londres, Her Majesty's Stationery Office
- Ponte, C. (2004), *Leitura das Notícias. Contributos para uma Análise do Discurso Jornalístico*, Lisboa, Livros Horizonte
- Poster, M. (1984), *Foucault, Marxism and History: Mode of Production versus Mode of Information*, Cambridge, Polity Press
- Poster, M. (2000), *A Segunda Era dos Media*, Oeiras, Celta

- Postman, N. (1990), “Informing ourselves to death” (discurso na German Informatics Society – Stuttgart. Disponível online em:
http://w2.eff.org/Net_culture/Criticisms/informing_ourselves_to_death.paper)
- Postman, N. (1994), *Tecnopolia. Quando a Cultura se Rende à Tecnologia*, Lisboa, Difusão Cultural
- Potter, W. J. (2001), *Media Literacy*, Thousand Oaks, Sage
- Potter, W. J. (2004), *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*, Thousand Oaks, Sage
- Prensky, M. (2001), “Digital natives, digital immigrants”, *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6
- Prensky, M. (2011), “Digital wisdom and homo sapiens digital” in M. Thomas (ed.) (2011), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and New Literacies*, Nova Iorque, Routledge
- Primack, B. A. e R. Hobbs (2009), “Association of various components of media literacy and adolescent smoking”, *American Journal of Health Behavior*, 33 (2), pp. 192-201
- Pronovost, G. (1996), *Médias et Pratiques Culturelles*, Grenoble, Pug
- Putnam, R. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Nova Iorque, Simon & Schuster
- Putnam, R. et al. (1993), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, University Press
- Quin, R. e B. McMahon (1991), “Media analysis: Performance in media in western Australian government schools”, *Western Australian Ministry of Education Report* (Disponível online em:
<http://trove.nla.gov.au/work/153170338?q&versionId=166927137>)
- Quin, R. e B. McMahon (1993), “Monitoring standards in media studies: Problems and strategies”, *Australian Journal of Education*, 37(2), pp. 182-197
- Quin, R. e B. McMahon (1995), “Evaluating standards in media education”, *Canadian Journal of Educational Communication*, 22 (1), pp. 15-25
- Quivy, R. e L.V. Campenhoudt (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- Raimundo, O. (s.d.), *A Linguagem dos Jornalistas*, Lisboa, Acontecimentos
- Ramonet, I. (1999), *A Tirania da Comunicação*, Porto, Campo das Letras

- Ramos, R. (1988), “Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: Uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo”, *Análise Social*, XXIV (103-104), pp. 1067-1145
- Ranieri, M. (2013), *Toolkit Digital & Media Literacy Education – a Teachers’ Guide*, VSAV (Disponível online em: http://virtualstages.eu/media/vsav_toolkit_en.pdf)
- Rebelo, J. (2000), *O Discurso do Jornal. O Como e o Porquê*, Lisboa, Editorial Notícias
- Rebelo, J. et al. (2008), *Estudo de Recepção dos Meios de Comunicação Social*, Lisboa, ERC/ISCTE (Disponível online em: <http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/publicacoes/estudo-de-recepcao-dos-meios-de-comunicacao-social>)
- Reia-Baptista, V. (2003), *A Pedagogia dos Media: A Dimensão Pedagógica dos Media na Pedagogia da Comunicação: O Caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas*, Faro, Universidade do Algarve
- Reia-Baptista, V. (2009), “Media literacy and Media Appropriations by Youth” in Euromeduc (2009), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelas, Euromeduc, pp. 161-165 (Disponível online em: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Reig Hernández, D. e L. F. Vílchez (2013), *Los Jóvenes en la Era de la hiperconectividad: Tendencias, Claves y Miradas*, Madrid, Fundación Telefónica (Disponível online em: http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/182)
- Reig Hernández, D. (2013), “Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado” in D. Reig Hernández e L. F. Vílchez (2013), *Los Jóvenes en la Era de la hiperconectividad: Tendencias, Claves y Miradas*, Madrid, Fundación Telefónica, pp. 21-90 (Disponível online em: http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/182)
- Reis, F. (1997), “Da antropologia da escrita à literacia: Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 8, pp. 105-120
- Reis, F. (2002), “Literacia, media e cognição: Algumas observações”, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 18, pp. 87-104
- Rey, B. (2002), *As Competências Transversais em Questão*, Porto Alegre, Artmed
- Rey, B. et al. (2005), *As Competências na Escola. Aprendizagem e Avaliação*, Porto, Edições Gailivro
- Rheingold, H. (1996), *A Comunidade Virtual*, Lisboa, Gradiva
- Rheingold, H. (2011), “Network literacy: How the Internet’s architecture democratized innovation” (disponível online em: <http://vlog.rheingold.com/index.php/site/video/network-literacy-part-one-how-the-internets-architecture-democratized-innov/>)

- Ricardo, D. (2003), *Ainda Bem que Me Pergunta – Manual de Escrita Jornalística*, Lisboa, Editorial Notícias
- Rieffel, R. (2003), *Sociologia dos Media*, Porto, Porto Editora
- Rodrigues, A. D. (1994), *Comunicação e Cultura. A Experiência Cultural na Era da Informação*, Lisboa, Presença
- Rodrigues, A. D. (s.d.), *A Comunicação Social. Noção, História, Linguagem*, Lisboa, Vega
- Rodrigues, A. D. (s.d.), *O Campo dos Media*, Lisboa, Veja
- Ropé, F. e L. Tanguy (1994), “Introduction” in F. Ropé e L. Tanguy (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*, Paris, Éditions l'Harmattan
- Rosen, J. (1991), “Making journalism more public”, *Communication*, 12(4), pp. 267-284
- Rosen, J. (1994a), “Public journalism: First principles” in J. Rosen e D. Merritt, *Public Journalism: Theory and Practice*, Dayton, Kettering Foundation, pp. 6-18
- Rosen, J. (1994b), “Getting the connection right: What public journalism might be” (comunicação no Project on Public Life and the Press, Universidade de Nova Iorque)
- Rosen, J. (1999), *What Are Journalists For?*, New Haven, Yale University Press
- Rosen, J. (2003), “Tornar a vida pública mais pública” in N. Traquina e M. Mesquita (2003), *Jornalismo Cívico*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 31-58
- Rosen, J. (2006), “The people formerly known as the audience”, *Pressthink* (Disponível online em: <http://pressthink.org/>)
- Rosen, J. (2008), “A most useful definition of citizen journalism”, *Pressthink* (Disponível online em: <http://pressthink.org/>)
- Rosen, J. (2010), “The journalists formerly known as the media”, *Pressthink* (Disponível online em: <http://pressthink.org/>)
- Rosen, J. (2012), “Three-layer journalism cake”, *MIT Center for Civic Media* (Disponível online em: <http://civic.mit.edu/blog/mstem/jay-rosens-three-layer-journalism-cake>)
- Rumelhart, D. E. (1977), “Toward an interactive model of reading” in S. Dornic (ed.), *Attention and Performance*, 6, Hillsdale (NJ), Erlbaum, pp. 265-303

- Rychen, D. S. e L. H. Salganik (orgs.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers
- Ryfe, D. M. (2012), *Can Journalism Survive? An Inside Look at American Newsrooms*, Cambridge, Polity Press
- Santos, J. M. e J. C. Correia (orgs.) (2004), *Teorias da Comunicação*, Covilhã, Estudos em Comunicação – UBI
- Santos, M. L. L. (coord.) (2007), *A Leitura em Portugal*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) – Ministério da Educação
- Santos, R. (1997), *A Negociação entre Jornalistas e Fontes*, Coimbra, Minerva
- Santos, R. (1998), *Os Novos Media e o Espaço Público*, Lisboa, Gradiva
- Santos, J. A. (2012), *Media e Poder: O Poder Mediático e a Erosão da Democracia*, Lisboa, Veja
- Saperas, E. (1993), *Os Efeitos Cognitivos da Comunicação de Massas*, Porto, Edições Asa
- Saull, R. (2002), “Transforming citizenship and political community: The case of French revolutionary Internationalism”, *Global Society*, vol. 16, Nº 3 (Disponível online em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09537320220148067#.UhsycZVdbIU>)
- Saussure, F. (1978), *Curso de Linguística Geral*, Lisboa, Dom Quixote
- Schnapper, D. (1998), “Os limites da expressão «empresa cidadã»” in E. Morin *et al.*, *A Sociedade em Busca de Valores. Para Fugir à Alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo*, Lisboa, Instituto Piaget
- Schramm, W. (ed.) (1960), *Mass Communications*, Urbana, Univ. of Illinois Press
- Schramm, W. e D. F. Roberts (ed.) (1971), *The Process and Effects of Mass Communication* (Rev.), Urbana, Univ. of Illinois Press
- Schudson, M. (1999), *The Good Citizen: A History of American Civic Life*, Cambridge, Harvard University Press
- Schudson, M. (2000), “The sociology of news production revisited (again)” in J. Curran e M. Gurevitch (eds.) (2000), *Mass Media and Society*, Londres, Arnold, pp. 175-200
- Schudson, M. (2009), “Porquoi les démocraties ont-elles besoin d’un journalisme detestable?”, *Réseaux*, 5-6 (157-159), pp. 213-232

- Schulz, W. (2004), “Reconstructing mediatization as an analytical concept”, *European Journal of Communication*, 19 (1), pp. 87-101
- Schutz, A. (1962), *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, The Hague, Martinus Nijhoff
- Schutz, A. (1964), *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, The Hague, Martinus Nijhoff
- Schutz, A. (1995), *Collected Papers IV*, Boston/Londres, Kluwer Academic Publishers
- Schutz, A. e T. Luckmann (1995), *The Structures of the Life-World* (vol. 1), Evanston, Northwestern University Press
- Seabra, T. (2009), “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, pp. 75-106
- Sebastião, J. (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Sebastião, J. et al. (2001), “Estudios internacionales de literacia de adultos: Resultados comparados y problemas metodológicos” (comunicação apresentada no VII Congreso Español de Sociología Convergencias y Divergencias en la sociedad global, Salamanca, pp. 1-17. Disponível online em: http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf)
- Selber, S. (2004), *Multiliteracies for a Digital Age*, Carbondale, Southern Illinois University Press
- Serra, P. (2003), *Informação e Sentido. O Estatuto Epistemológico da Informação*, Covilhã, UBI
- Serres, A. (2008), “La culture informationnelle” in F. Papy, *Problématiques Émergentes dans les Sciences de l’Information*, Paris, Hermès Lavoisier, pp. 137-160
- Shane, P. M. (2005), *Democracy Online*, Nova Iorque, Routledge
- Shannon, C. E. e W. Weaver (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, University of Illinois Press
- Silva, F. C. (2013), *O Futuro do Estado Social*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Silva, S. (2010), “Teorias da conspiração: Sedução e resistência a partir da literacia mediática” (dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível online em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55681>)

- Silveirinha, M. J. (2010), “Esfera pública” in J. C. Correia, G. B. Ferreira e P. Espírito Santo (orgs.) (2010), *Conceitos de Comunicação Política*, Covilhã, Labcom – UBI, pp. 33-42
- Silverblatt, A. (2001), *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*, Westport, Praeger Publishers
- Silverblatt, A. (2004), “Media as social institution”, *American Behavioral Scientist*, 48 (1), pp. 35-41
- Silverstone, R. (1999), *Why Study the Media?*, Londres, Sage
- Silverstone, R. (2002), “Complicity and collusion in the mediation of everyday life”, *New Literary History*, 33 (4), pp. 761-780
- Silverstone, R. (2005), “Mídia e vida cotidiana: Elementos para uma teoria da mediação”, *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, vol. XXVIII, Nº 2, São Paulo, Intercom, pp. 127-137
- Silverstone, R. (2007), *Media and Morality: On the Rise of Mediapolis*, Oxford, Polity
- Silverstone, R., E. Hirsch e D. Morley, (1992), “The moral economy of the household” in R. Silverstone e E. Hirsch (1992), *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces*, Londres, Routledge
- Silverstone, R. e L. Haddon (1996), "Design and the domestication of information and communication technologies: Technical change and everyday life", in R. Mansell e R. Silverstone (eds.), *Communication by Design: The Politics of Information and Communication Technologies*, Nova Iorque, Oxford University Press, pp.44-74
- Silverstone, R. et al (1996), “Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia” in R. Silverstone e E. Hirsch (eds.), *Los Efectos de la Nueva Comunicación*, Barcelona, Bosch, pp. 39-57
- Singer, J. B., M. P. Tharp e A. Haruta (1999), “Online Staffers: Superstars or second-class citizens?”, *Newspaper Research Journal*, vol. 20 (Disponível online em: <http://www.questia.com/library/1G1-56184504/online-staffers-superstars-or-second-class-citizens>)
- Singer, J. B. et al. (2011), *Participatory Journalism: Guarding Open Gates at Online Newspapers*, Nova Iorque, Wiley-Blackwell
- Slevin, J. (2000), *The Internet and Society*, Malden, Polity Press
- Slawner, K. (1995), “Uncivil society: Liberalism, hermeneutics, and «good citizenship»” in K. Slawner e M. Denham (eds.) (1995), *Citizenship after Liberalism*, Nova Iorque, Peter Lang, pp. 81-101

- Sobral, J. M. e J. Vala (orgs.) (2011), *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Somers, M. (1993), “Citizenship and the place of the public sphere: Law, community and political culture in the transition to democracy”, *American Sociological Review*, vol. 58, pp. 587-620
- Sorlin, P. (1997), *Mass Media*, Oeiras, Celta
- Sparks, C. (2007), “Extending and refining the propaganda model”, *Westminster Papers in Communication and Culture*, vol. 4 (2), pp. 68-84
- Sparrow, B. *et al.* (2011), “Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips”, *Science*, 333 (6043), pp. 776-778
- Stehr, N. (1994), *Knowledge Societies*, Londres, Sage
- Sutter, E. (1998), “Pour une écologie de l'information”, *Documentaliste - Sciences de l'Information*, vol. 35, n°2, pp. 83- 86
- Tarde, G. (1901/1992), *A Opinião e as Massas*, São Paulo, Martins Fontes
- The National Commission on Excellence in Education (1984), *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, Cambridge, United States Government Printing
- Theiss-Morse E. e J. R. Hibbing (2005), “Citizenship and civic engagement”, *Annual Review of Political Science*, vol. 8, pp. 227-249
- Thoman, E. (2003), *Skills and Strategies for Media Education*, Center for Media Literacy (CML. Disponível online em: <http://www.medialit.org>)
- Thoman, E. e T. Jolls (2003), *Literacy for the 21st Century – An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education*, The Center for Media Literacy (CML. Disponível online em: <http://www.medialit.org>)
- Thoman, E. e T. Jolls (2004), *Media Literacy. A National Priority for a Changing World*, The Center for Media Literacy (CML. Disponível online em: <http://www.medialit.org>)
- Thompson, J. B. (1995), *Ideologia e Cultura Moderna*, Petrópolis, Vozes
- Thompson, J. B. (2009), *A Mídia e a Modernidade. Uma Teoria Social da Mídia*, Petrópolis, Editora Vozes
- Todorov, T. (1978), *Os Gêneros do Discurso*, Lisboa, Edições 70
- Toffler, A., (1980/1999), *A Terceira Vaga*, Carnaxide, Livros do Brasil

- Tomé, V. (2008), “Contributo para a produção de jornais escolares: CD-ROM Vamos Fazer Jornais Escolares” (tese de doutoramento, Universidade de Lisboa)
- Torres, A. e R. Brites (2006), “Atitudes e valores dos europeus: A perspectiva do género numa análise transversal” in J. Vala e A. Torres (orgs.), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 325-378
- Touraine, A. (1977), *The Self-production of Society*, Chicago, Chicago Press
- Touraine, A. (1994), *Que És la Democracia?*, Madrid, Temas de Hoy
- Traquina, N. (1995), “O paradigma do *agenda-setting*. Redescoberta do poder do jornalismo”, *Revista Comunicação e Linguagens: Comunicação e Política*, nº 21/22
- Traquina, N. (org.) (1999), *Jornalismo. Questões, Teorias e “Estórias”*, Lisboa, Vega
- Traquina, N. (2002), *Jornalismo*, Lisboa, Quimera
- Traquina, N. (2003), “Jornalismo cívico: Reforma ou revolução?” in N. Traquina e M. Mesquita (2003), *Jornalismo Cívico*, Lisboa, Livros Horizonte
- Traquina, N. (2004), *A Tribo Jornalística: Uma Comunidade Transnacional*, Lisboa, Editorial Notícias
- Traquina, N. e M. Mesquita (2003), *Jornalismo Cívico*, Lisboa, Livros Horizonte
- Trier, U. P. (2002), “Key competencies in OECD countries: Similarities and differences” (Disponível online em: <http://www.oecd.org>)
- Tuchman, G. (1978), *Making News: A Study in the Construction of Reality*, Nova Iorque, Free Press
- Turkle, S. (2011), *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Nova Iorque, Basic Books
- Turner, B. S. (1986), *Citizenship and Capitalism: The Debate over Reformism*, Londres, Allen and Unwin
- Turner, B. S. (1990), “Outline of a theory of citizenship”, *Sociology*, vol. 24, nº 2, pp. 189-217
- Turner, B. S. (1993), “Contemporary problems in the theory of citizenship” in B. Turner (ed.) (1993), *Citizenship and Social Theory*, Londres, Sage
- Turner, B. S. (1997), “Citizenship studies: A general theory”, *Citizenship Studies*, 1 (1), pp. 5-18
- UNESCO (1982), *Grünwald Declaration on Media Education*, Grünwald (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)

- UNESCO (1990), *New Directions in Media Education*, Toulouse (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (1999), *Educating for the Media and the Digital Age*, Viena (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2002), *Youth Media Education*, Sevilha (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2006), *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2006), *Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2006), *Innovative Practices of Youth Participation in Media*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2007), *Paris Agenda – Twelve Recommendations for Media Education*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2008), *On Media Education*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2008), *Teacher-Training Curricula for Media and Information Literacy Report*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2008), *El Desafío Mundial de la Alfabetización: Perfil de Alfabetización de Jóvenes y Adultos a Medios del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2009), *Mapeamento de Políticas de Educação para os Media no Mundo – Visão, Programas e Desafios*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2011), *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*, Paris (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2012), *Pedagogies of Media and Information Literacies*, Moscovo (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2013), *Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para Formação de Professores*, Brasília (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)
- UNESCO (2013), *Media and Information Literacy for Knowledge Societies*, Moscovo (Disponível online em: <http://en.unesco.org/>)

- União Europeia (2000), *Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa* (Disponível online em: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm)
- União Europeia (2003), *Decisão 2318 do Parlamento Europeu e do Conselho que Adota Um Programa Plurianual (2004-2006) para a Integração Efectiva das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Sistemas Europeus de Educação e Formação* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2006), *Projecto de Relatório sobre Transição da Radiodifusão Analógica para a Radiodifusão Digital: Uma Oportunidade para a Política Europeia do Audiovisual e a Diversidade Cultural?* (Disponível online em: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+COMPARL+PE-367.921+01+DOC+PDF+V0//PT&language=PT>)
- União Europeia (2006), *Decisão 1718/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que Institui um Programa de Apoio ao Sector Audiovisual Europeu* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2006), *Resolução 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* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2007), *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework* (Disponível online em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)
- União Europeia (2007), *Directiva 2007/65/CE* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2007), *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 (COM 2007. 833)* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2007), *Literacia Mediática: Saberão as Pessoas, na Verdade, Aproveitar ao Máximo os Blogs, os Motores de Pesquisa ou a Televisão Interactiva?* (Disponível online em: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-07-1970_pt.htm)
- União Europeia (2007), *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (Disponível online em: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)
- União Europeia (2008), *Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)

- União Europeia (2008), *Resolução do Parlamento Europeu de 16 de Dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2008), *Relatório do Parlamento Europeu sobre Literacia Mediática no Mundo Digital* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2009), *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2009), *Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2009), *Parecer do Comité das Regiões sobre Pontos de Vista Regionais no Desenvolvimento da Literacia Mediática – A Educação para os Media na Política Educativa da EU* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2009), *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report* (Disponível online em: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)
- União Europeia (2010), *Directiva 2010/13/UE do Parlamento Europeu e do Conselho de 10 de Março de 2010 Relativa à Coordenação de Certas Disposições Legislativas, Regulamentares e Administrativas dos Estados-Membros Respeitantes à Oferta de Serviços de Comunicação Social Audiovisual* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2011), *Conclusões do Conselho sobre a Protecção das Crianças no Mundo Digital* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2011), *Media Literacy: Testing e Refining Criteria to Access Media Literacy Levels in Europe. Final Report* (Disponível online em: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)
- União Europeia (2012), *Conclusões do Conselho de 26 de Novembro de 2012 sobre a Literacia* (Disponível online em <http://eur-lex.europa.eu>)
- União Europeia (2013), *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union
- Vala, J. (1986), “Sobre as representações sociais: Para uma epistemologia do senso comum”, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 4, pp. 5-30

- Vala, J., M. V. Cabral e A. Ramos (orgs.) (2003), *Valores Sociais: Mudanças e Contrastes em Portugal e na Europa*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Vala, J. e A. Torres (orgs.) (2006), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Vala, J., A. Torres e A. Ramos (2008), *Inquérito Social Europeu – Resultados Globais Comparativos*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Vala, J., A. Torres, A. Ramos e S. Lavado (2010), *Inquérito Social Europeu – Resultados Globais Comparativos*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Van Dijk, J. (1999), *Network Society: Aspects of New Media*, Londres, Sage
- Van Dijk, J. (2003), “A framework for digital divide research”, *Electronic Journal of Communication/Revue de Communication Electronique*, 12 (1)
- Van Dijk, J. (2005), *The Deepening Divide, Inequality in the Information Society*, Thousand Oaks/Londres/Nova Deli, Sage
- Van Dijk, J. (2009), “One Europe, digitally divided” in Chadwick, A. e P. N. Howard (eds.) (2009), *Routledge Handbook of Internet Politics*, Abingdon/Nova Iorque, Routledge
- Van Dijk, T. A. (1983a), “Estructuras textuales de las noticias de prensa”, *Análisis. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 7/8, pp. 77-105
- Van Dijk, T. A. (1983b), “Discourse analysis: Its development and application to the structure of news”, *Journal of Communication*, 33 (3), pp. 20-43
- Van Dijk, T. A. (1988), *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Van Dijk, T. A. (1990), *La Noticia como Discurso. Comprensión, Estructura e Producción de la Información*, Barcelona, Paidós
- Van Dijk, T. A. (2002), “El conocimiento y las noticias”, *Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicació*, vol. 1, pp. 249-270
- Van Dijk, T. A. (2008), *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*, Cambridge, Cambridge University Press
- Van Dijk, T. A. (2009), *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk*, Cambridge, Cambridge University Press
- Vattimo, G. (1996), *La Sociedad Transparente*, Barcelona, Paidós
- Veldhuis, R. (1997), “Education à la citoyenneté démocratique: Dimensions de la citoyenneté, compétences essentielles, variables et activités internationales”, Estrasburgo, Conselho da Europa

- Velho, G. (1978), “Observando o familiar” in G. Velho (1978), *Individualismo e Cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, Rio de Janeiro, Zahar
- Verniers, P. (2009), “Lifelong media literacy: Modeling practices” in Euromeduc (2009), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelas, Euromeduc, pp. 157-160 (Disponível online em: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Verón, E. (1975), *A Produção de Sentido*, São Paulo, Cultrix
- Verón, E. (1976), *Lenguaje y Comunicación Social*, Buenos Aires, Nueva Visión
- Viegas, J. M. L. (2004), “Implicações democráticas nas associações voluntárias. O caso português numa perspectiva comparativa europeia”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 46, pp. 33-50
- Viegas, J. M. L. e A. F. Costa (orgs.) (1998), *Portugal - Que Modernidade?*, Oeiras, Celta
- Viegas, J. M. L. e E. Dias (orgs.) (2000), *Cidadania, Integração, Globalização*, Oeiras, Celta
- Viegas, J. M. L. e S. Santos (2009), “Envolvimento dos cidadãos e dos parlamentares nas associações”, in A. Freire e J. M. L. Viegas (orgs.), *Representação Política – O Caso Português em Perspectiva Comparada*, Lisboa, Sextante Editora, pp. 119-143
- Vieira, M. M. (org.) (2007), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais
- Walzer, M. (1995), “The civil society argument” in R. Beiner (ed.) (1995), *Theorizing Citizenship*, Albany, State University of New York Press, pp. 152-174
- Weinert, F. E. (2001), "Concept of competence: A conceptual clarification" in D. S. Rychen e L. H. Salganik (orgs.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe and Huber Publications
- Welzel, C., R. Inglehart e F. Deutsch (2005), “Social capital, voluntary associations and collective action: Which aspects of social capital have the greatest «civic» payoff?”, *Journal of Civic Society*, vol. 1, nº 2, pp. 121-146
- Whitehurst, G. J. e C. J. Lonigan (2001), “Emergent literacy: Development from prereaders to readers” in S. B. Neuman e D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Nova Iorque, Guilford Press, pp. 11-29
- Wilson, C. et al. (2011), *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*, Paris, UNESCO (Disponível online em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>)

- Wilson, C. *et al.* (2013), *Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para Formação de Professores*, Brasília, UNESCO (Disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>)
- Winseck, D. (2008), “The state of media ownership and media markets: Competition or concentration and why should we care?”, *Sociology Compass*, 2, pp. 34-47
- Wolf, M. (1987), *Teorias da Comunicação*, Lisboa, Presença
- Wolton, D. (1994), *Elogio do Grande Público*, Porto, Asa
- Wolton, D. (1995), “As contradições do espaço público mediatizado”, *Revista Comunicação e Linguagens: Comunicação e Política*, nº 21/22
- Wolton, D. (1997), *Pensar a Comunicação*, Lisboa, Difel
- Wolton, D. (2000), *E Depois da Internet?*, Lisboa, Difel
- Woodrow, A. (1996), *Os Meios de Comunicação. Quarto Poder ou Quinta Coluna?*, Lisboa, Dom Quixote
- Zacchetti, M. (2011), “Literacia mediática: Uma abordagem europeia”, Congresso Literacia, Media e Cidadania, Braga (Comunicação enviada ao congresso)
- Zollman, P. (1997), “Online news state of the art”, *RTDNA: Radio Television Digital News Association*

Anexos

Anexo A: Modelo de análise

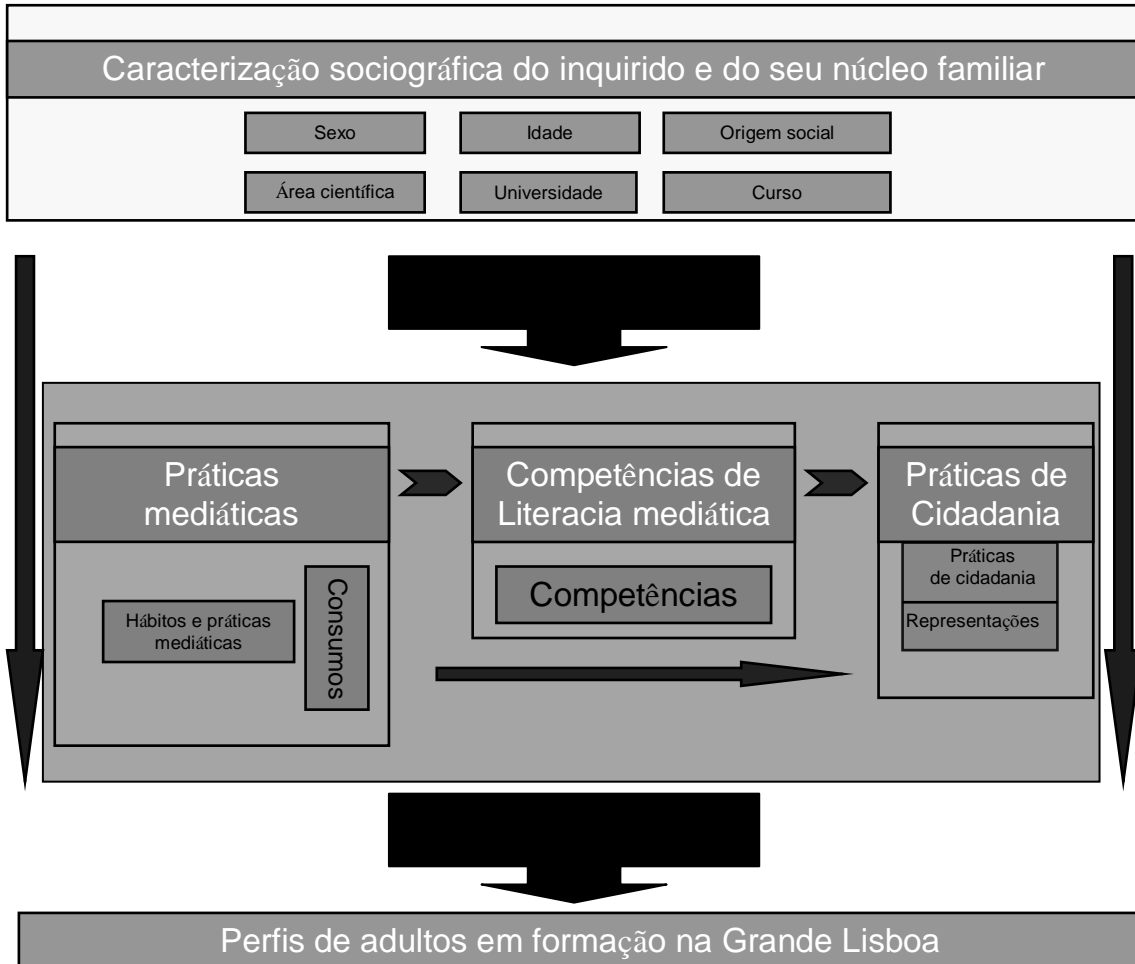
Anexo B: Inquérito por questionário: Operacionalização das 32 questões em análise

Anexo C: Prova de Literacia Mediática: Classificação das 20 questões em análise

Anexo D: Email enviado a professores

ANEXO A

Modelo de análise



ANEXO B

Inquérito por questionário: Operacionalização das 32 questões em análise

BLOCO 1) CARACTERIZAÇÃO DE PRÁTICAS MEDIÁTICAS

DIMENSÕES	INDICADORES	PERGUNTAS	Nº de VARIÁVEIS	
Exposição aos <i>media</i>	Leitura de livros:	Ler livros (impressos ou eletrónicos): frequência	Com que frequência realiza cada uma das seguintes atividades?	1
	Leitura de jornais:	Ler jornais (impressos ou eletrónicos): frequência	Com que frequência realiza cada uma das seguintes atividades?	1
	Leitura de revistas:	Ler revistas (impressas ou eletrónicas): frequência	Com que frequência realiza cada uma das seguintes atividades?	1
	Audição de rádio:	Ouvir rádio: frequência	Com que frequência realiza cada uma das seguintes atividades?	1
	Visionamento de TV:	Ver televisão: frequência	Com que frequência realiza cada uma das seguintes atividades?	1
	Navegação na internet:	Navegar na internet: frequência	Com que frequência realiza cada uma das seguintes atividades?	1

Consumo(s) de informação noticiosa/de atualidade	Leitura de informação de atualidade:	Tempo diário passado a ler notícias ou peças de atualidade	Em média, quantas horas/minutos por dia dedica à leitura de notícias ou peças de atualidade?	1
	Audição de informação de atualidade na rádio:	Tempo diário passado a ouvir notícias ou programas de informação de atualidade na rádio	Em média, quantas horas/minutos por dia dedica à audição de notícias ou programas de informação de atualidade?	1
	Visionamento de informação de atualidade na televisão:	Tempo diário passado a ver notícias ou programas de informação de atualidade na televisão	Em média, quantas horas/minutos por dia dedica ao visionamento de notícias ou programas de informação de atualidade?	1
	Consumo de web-informação de atualidade:	Tempo diário passado a ler/ouvir/ver notícias ou programas de informação de atualidade na internet	Em média, quantas horas/minutos por dia dedica à leitura/audição/visionamento de notícias ou programas de informação de atualidade na internet?	1
Práticas de leitura	Leitura de livros (impressos):	Nº de livros lidos por ano	Costuma ler livros? Se sim, indique quantos livros (impressos) lê normalmente durante um ano	1
	Leitura de jornais (impressos):	Tipos de jornais lidos semanalmente	Costuma ler jornais? Se sim, lê algum/alguns dos seguintes tipos de jornal (em papel) pelo menos uma vez por semana?	7
	Leitura de revistas (impressas):	Tipo de revistas lidas semanalmente	Costuma ler revistas? Se sim, que tipo de revistas (em papel) costuma ler, pelo menos uma vez por semana?	9
Práticas de audição de rádio	Audição de rádio:	Tipos de programa radiofónico: frequência	Caso costume ouvir rádio, com que frequência ouve os seguintes tipos de programa radiofónico?	8
Práticas de visionamento de televisão	Visionamento de televisão:	Géneros televisivos: frequência	Caso costume ver televisão, com que frequência vê os seguintes géneros televisivos?	13
Práticas de utilização de	Frequência de utilização	Utilização da internet no	Com que frequência costuma realizar as seguintes atividades?	17

internet	de internet quanto a práticas de: Comunicação; Informação; Entretenimento; Bens e serviços; Educação; Conteúdos gerados pelo utilizador:	quotidiano: frequência Conteúdos gerados pelo utilizador : frequência	A nível de gestão de conteúdos, com que frequência costuma realizar as seguintes atividades?	12
Comunicação em rede	Redes sociais <i>online</i> :	Perfil em rede social	Tem perfil em alguma rede social?	1

BLOCO 2) CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE CIDADANIA

DIMENSÕES	INDICADORES		PERGUNTAS	Nº de VARIÁVEIS
Representações sociais de cidadania	Conceções do que é ser um “bom cidadão” (escala):	Votar Pagar impostos Respeitar a lei Ser vigilante em relação ao governo Participar em organizações sociais e políticas Tentar compreender as opiniões dos outros Ajudar os outros em Portugal e no Mundo Colaborar em voluntariado Ter opinião própria Tomar decisões e ser livre	O que é, para si, ser “um bom cidadão”?	11
Integração política, profissional, cívica e social	Integração política e profissional:	Partido político Sindicato Associação socioprofissional	Durante os últimos 12 meses, fez parte ou participou ativamente nu/numa:	3
	Integração cívica:	Associação humanitária	Durante os últimos 12 meses, fez parte ou participou ativamente	3

	<p>Associação cívica Movimento ambiental, ecológico, de direitos humanos</p> <p>Integração social:</p> <p>Coletividade de bairro, clube ou grupo desportivo Associação recreativa ou grupo cultural Associação de estudantes Igreja ou associação religiosa</p>	<p>nu/numa:</p> <p>Durante os últimos 12 meses, fez parte ou participou ativamente nu/numa:</p>	4
Automobilização política e cívica	<p>Formas de ação política e cívica; frequência:</p> <p>Votar Assinar uma petição ou abaixo-assinado Comprar ou boicotar produtos por razões éticas/políticas Participar numa manifestação Participar num comício ou reunião política Participar em peditórios por uma causa pública Contactar ou tentar contactar um político ou alto funcionário do Estado Contactar ou aparecer na comunicação social Participar em ações de protesto ilegais Recorrer à greve Fazer donativos Participar em discussões</p>	<p>Indique se fez alguma destas formas de ação política e cívica no último ano, em anos anteriores, se nunca fez mas poderia fazer ou se nunca o faria</p>	15

		públicas Participar num fórum ou grupo de discussão online Criar iniciativas cívicas ou políticas num blogue ou rede social Promover iniciativas cívicas ou políticas num blogue ou rede social		
Interesse pela política	Grau de interesse pela política:	Grau de interesse	De um modo geral, qual é o seu grau de interesse pela política?	1
Posicionamento ideológico	Posicionamento Esquerda-Direita:	Escala Esquerda – Direita	Em termos políticos, como se posiciona nesta escala?	1

BLOCO 3) CARACTERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA DO INQUIRIDO E DO SEU NÚCLEO FAMILIAR

DIMENSÕES	INDICADORES	PERGUNTAS	Nº de VARIÁVEIS	
Caracterização sociográfica	Características sociodemográficas:	Sexo	Sexo	1
		Idade	Ano de nascimento	1
		Nacionalidade	Nacionalidade	1
		Naturalidade	Qual o seu local de nascimento?	1
		Situação conjugal	Qual é a sua situação conjugal atual?	1
		Condição perante o trabalho	É (ou já foi) trabalhador-estudante?	1
	Características profissionais:	Atividade profissional	Se respondeu sim, qual a sua atividade profissional (atual ou última)?	1
	Situação na profissão	E qual é (ou era) a sua situação na profissão?	1	

	Meio de vida	Atualmente, qual é o seu principal meio de vida?	
Situação no contexto escolar	Características escolares: Curso	Curso	1
	Estabelecimento de ensino	Estabelecimento de ensino	1
	Nível de ensino que frequenta	Nível de ensino que frequenta	1
	Regime	Regime	1
Origens sociais	Características escolares: Grau de escolaridade do pai e da mãe	Qual o grau de escolaridade mais elevado que o seu pai e a sua mãe (ou pessoas que os substituíram) concluíram?	2
	Características profissionais: Atividade profissional do pai e da mãe	Qual é (ou era) a atividade profissional do seu pai (ou pessoa que o substituiu)?	1
		Qual é (ou era) a atividade profissional da sua mãe (ou pessoa que a substituiu)?	1
	Situação na profissão do pai e da mãe	Qual é (ou era) a situação na profissão do seu pai e da sua mãe (ou das pessoas que os substituíram)?	2

**Nº TOTAL DE
INDICADORES:
135**

ANEXO C

Prova de Literacia Mediática: Classificação das 20 questões em análise

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	TAREFAS	PERGUNTA	Nº DE PERGUNTAS
Crítica	Conhecer e compreender	Localizar e identificar	(1); (3); (8); (9); (10); (11); (12); (13); (24)	9 (45%)
		Integrar e interpretar	(14); (16); (17)	3 (15%)
	Avaliar criticamente	Avaliar e refletir	(18); (20); (21); (22); (23); (27)	6 (30%)
Criativa	Criar para comunicar	Gerar	(26); (28)	2 (10%)

Nº de perguntas por dimensão:	PESO das dimensões:	PESO dos domínios:	PESO das tarefas:
Dimensão crítica: 18 Dimensão criativa: 2 Nº DE PERGUNTAS: 20	Dimensão crítica: 90% Dimensão criativa: 10%	Conhecer e compreender: 60% (12) Avaliar criticamente: 30% (6) Criar: 10% (2)	Localizar e identificar: 45% (9) Integrar e interpretar: 15% (3) Avaliar e refletir: 30% (6) Gerar: 10% (2)

Dimensão crítica:

Nº da pergunta		1	3	8	9	10	11	12	13	14	16	17	24
Dimensão	Crítica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Domínio	Conhecer e compreender	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tarefa	Localizar e identificar	X	X	X	X	X	X	X	X				X
	Integrar e interpretar									X	X	X	
Formato do suporte	Contínuo									X	X	X	X
	Não-contínuo			X			X	X	X				
	Imagem	X	X		X	X							
Tipo de suporte	Textual informativo											X	X
	Textual opinativo												
	Textual prescritivo									X	X		
	Visual informativo			X			X	X	X				
	Visual opinativo												
Fonte	Visual instrumental	X	X		X	X							
	Impresso			X			X	X	X	X	X		
	Digital	X	X		X	X						X	X
Objetivo	Conhecer e reconhecer o universo mediático (marcas, meios, formas de expressão)	X	X				X	X	X				
	Distinguir informação de entretenimento				X	X							
	Localizar informação em suportes <i>media</i>			X									
	Reconhecer e identificar fontes de informação												X
	Reconhecer o propósito de um texto informativo											X	
	Interpretar informação explícita e implícita									X	X		

Dimensão crítica:

Nº da pergunta		18	20	21	22	23	27
Dimensão	Crítica	X	X	X	X	X	X
Domínio	Avaliar criticamente	X	X	X	X	X	X
Tarefa	Avaliar/Refletir	X	X	X	X	X	X
Formato do suporte	Contínuo	X	X	X	X	X	
	Não-contínuo						
	Imagem						X
Tipo de suporte	Textual informativo	X	X			X	
	Textual opinativo			X	X		
	Textual prescritivo						
	Visual informativo						
	Visual opinativo						X
	Visual instrumental						
Fonte	Impresso						X
	Digital	X	X	X	X	X	
Objetivo	Reconhecer e avaliar pontos de vista		X	X	X		X
	Reconhecer e avaliar pontos de vista omissos	X					
	Distinguir e classificar conteúdos (factos vs opinião)					X	
	Avaliar a relevância e a credibilidade da informação	X					

Dimensão criativa:

Nº da pergunta		26	28
Dimensão	Criativa	X	X
Domínio	Criar para comunicar	X	X
Tarefa	Gerar	X	X
Formato do suporte	Contínuo	X	
	Não-contínuo		X
	Imagem		
Tipo de suporte	Textual informativo	X	
	Textual opinativo		
	Textual prescritivo		
	Visual informativo		X
	Visual opinativo		
	Visual instrumental		
Fonte	Impresso		X
	Digital	X	
Objetivo	Gerar conteúdos para diferentes meios (Twitter e imprensa)	X	X

ANEXO D
Email enviado a professores

Caro/a professor/a doutor/a NOME,
CARGO
UNIVERSIDADE/ESCOLA

Lisboa, DATA

No âmbito do projeto de investigação “Literacia Mediática e Cidadania”, a desenvolver como tese de doutoramento em Sociologia no ISCTE – IUL, com bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), solicito a sua permissão para a aplicação de um questionário e de uma prova de literacia mediática a uma turma de alunos do ANO, CURSO, UNIVERSIDADE/ESCOLA.

Neste projeto é indagada a existência de relações entre literacia mediática e cidadania. A operacionalização da pesquisa empírica tem por base a aplicação de um questionário e de uma prova de literacia mediática a alunos de licenciatura e de mestrado, inscritos nas quatro universidades públicas da área geográfica da Grande Lisboa (Clássica, Nova, Técnica, ISCTE-IUL), e a alunos de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), básico e secundário, inscritos em escolas secundárias públicas na mesma área geográfica.

Como compreenderá, para a concretização do projeto, necessito do seu aval para aceder à turma de alunos de CURSO da UNIVERSIDADE/ESCOLA.

Penso que a melhor forma, de modo a agilizar o processo – e se o/a professor/a NOME estiver de acordo –, é contactar um docente que o/a senhor/a sugira e com ele tratar de toda a logística, como a marcação de um dia/hora durante o segundo semestre/terceiro período (até junho) para a aplicação do questionário e da prova de literacia mediática.

Gostaria, desde já, de agradecer a colaboração que estou certa vir a obter da sua parte.

Com os meus melhores cumprimentos,
Paula Cristina Lopes

Contactos:
paulalopes@netcabo.pt;
paula.lopes@ual.pt;
965050821

Página do projeto:
http://www.cies.iscte.pt/projetos/ficha_pos.jsp?pkid=188&a=1288946716767
Página da investigadora:
http://www.cies.iscte.pt/investigadores/ficha_completa.jsp?pkid=405&subarea=todos

BREVE CV:

[Paula Cristina Lopes nasceu em Lisboa, em dezembro de 1967. É licenciada e mestre em Ciências da Comunicação, e pós-graduada em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação. Foi jornalista profissional (*Diário de Notícias*, *Viagens*, tsf.pt...) e coordenadora/formadora (Ateliê de Jornalismo na Web) no Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas – Cenjor (2001-2010). É professora de Jornalismo (Imprensa) na Universidade Autónoma de Lisboa (desde 1996). Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia (desde outubro de 2010), frequenta o Programa de Doutoramento em Sociologia no ISCTE-IUL.]

