



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Patrícia Isabel Semedo Firmino Frias Fernandes

**COMPETÊNCIAS DE LITERACIA  
MEDIÁTICA: AVALIAÇÃO, PERFIS E  
PROPOSTAS FORMATIVAS**

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos e pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.**

Dezembro de 2021

# COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA: AVALIAÇÃO, PERFIS E PROPOSTAS FORMATIVAS

Patrícia Isabel Semedo Firmino Frias Fernandes

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade Organização do Ensino,  
Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Armanda Pinto  
da Mota Matos e pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, e apresentada à  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2021



FACULDADE DE  
PSICOLOGIA E DE  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra

# COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA: AVALIAÇÃO, PERFIS E PROPOSTAS FORMATIVAS

Patrícia Isabel Semedo Firmino Frias Fernandes

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos e pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Os estudos desta dissertação foram realizados no âmbito de uma Bolsa de Doutoramento, com referência SFRH/BD/115434/2016, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

**FCT** Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



Ao Meu Pai

## Agradecimentos

---

Porque não fiz este trabalho sozinha, gostaria de agradecer a todas as pessoas que estiveram comigo ao longo deste percurso, me apoiaram em todos os momentos e contribuíram para o meu crescimento, aprendizagem e enriquecimento pessoal e profissional. Expresso aqui o meu reconhecido agradecimento:

À Professora Doutora Armanda Matos e à Professora Doutora Isabel Festas pela orientação científica, pelos ensinamentos teóricos e de investigação e pela partilha de conhecimentos e experiências. Agradeço a presença atenta, sempre com palavras motivadoras nos momentos de maior insegurança, a compreensão e a confiança que depositaram em mim.

Agradeço à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação pela formação académica ao longo de todos estes anos e por ter acolhido este projeto assim como deixo o meu agradecimento ao Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20).

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pela atribuição da Bolsa Individual de Doutoramento (referência SFRH/BD/115434/2016) que financiou e tornou possível este projeto de investigação.

O meu enorme agradecimento a todas as escolas que me abriram as portas, aos seus Diretores e Professores que comigo colaboraram.

Aos alunos que me receberam com todo o entusiasmo e tão gentilmente consentiram participar nesta investigação. Sem vocês este trabalho não seria possível, por isso agradeço muito a vossa participação. Agradeço também aos encarregados de educação por confiarem e permitirem a colaboração na investigação.

À Luciana Tomé por me ter acompanhado neste desafio. Obrigada pela tua compreensão, carinho e amizade, com palavras de encorajamento e sorrisos pelas conquistas.

À Isabel Figueiredo pela motivação, pelas palavras de incentivo e de amizade que me ajudaram a desbloquear alguns momentos. Obrigada pelas tuas gargalhadas, pela tua disposição e confiança que me transmites.

À Paula Dias pela compreensão, amizade e as palavras de suporte em momentos de desalento. Obrigada por tantas vezes me ouvires e pelos gestos de carinho.

E porque os últimos são os primeiros:

Aos meus pais pelos mimos, pelo apoio e coragem que sempre me deram; pela paciência e confiança que depositaram em mim; por acreditarem nos meus sonhos. Por tudo.

À minha mãe pelo seu amor e compreensão. Obrigada pelas partilhas, pelo conhecimento e experiência, pelo apoio constante. Sem ti este desafio seria difícil de superar. Todas as tuas palavras que me tranquilizaram nos momentos de angústia, a alegria que partilhámos em cada conquista.

Ao meu pai por me ter acompanhado e apoiado desde o início desta caminhada. Sei que neste momento sentirias um orgulho enorme ao assistir a conclusão desta etapa da minha vida. É para ti.

Aos meus irmãos e ao Ricardo pelo apoio e carinho, pelas conversas e partilhas. Obrigada pela paciência, pelas palavras que me deram coragem para seguir em frente e pelos momentos de descontração acompanhados por gargalhadas e boa disposição.

Aos meus sobrinhos David e Marta que foram a minha inspiração para todo o trabalho. Obrigada por todo o carinho, pela partilha de experiências e obrigada por nunca terem recusado nenhum desafio que vos propus.

Ao Cristiano, pelo teu amor e compreensão, pela segurança do teu abraço. Agradeço-te todos os momentos que partilhamos juntos durante este trabalho, as nossas conversas que me fizeram pensar sobre ele, que me incentivaram e deram confiança. Obrigada por me teres dado a mão e fazeres comigo este caminho.

Ao meu Filho. Obrigada Afonso por pacientemente teres ouvido tantas vezes que não podia brincar contigo. Obrigada pelo teu amor, pelo sorriso e gargalhadas que tantas vezes foram a música de fundo que me acompanhou nas longas horas a escrever. É por ti.

## Resumo

---

Atualmente, as crianças e os jovens estão a crescer numa sociedade em que o cenário comunicacional está em constante mudança devido ao desenvolvimento tecnológico e digital. Este desenvolvimento acontece a um ritmo muito acelerado e permite um acesso quase instantâneo a todo o tipo de informações e mensagens *media*, assim como abre a possibilidade de uma participação direta na sociedade através da interação, criação e partilha de mensagens mediáticas (Jenkins, 2006). Embora sejam inquestionáveis as potencialidades deste novo ambiente comunicacional, várias questões podem ser levantadas relativamente à forma como os *media* e as mensagens mediáticas são compreendidos e utilizados por estas crianças e jovens. É portanto fundamental a literacia mediática, para que participem na sociedade de uma forma consciente, informada e ativa (Matos et al., 2016).

Neste contexto, a presente tese teve como objetivos centrais realizar o diagnóstico de competências de literacia mediática de crianças e jovens dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, identificar as necessidades de formação destes alunos e, por fim, oferecer algumas orientações sobre como responder a essas necessidades.

A investigação integra três estudos: um estudo preliminar, um estudo com questionários e um estudo com recurso a três grupos de foco. A população alvo foi constituída por 416 crianças e jovens (na sua totalidade) entre os 8 e 17 anos de idade a frequentarem os 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade em escolas públicas e privadas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Num primeiro momento procedeu-se à construção dos instrumentos de avaliação (um questionário para os alunos dos 4.º e 6.º anos e outro para os alunos do 9.º ano).

No estudo preliminar verificou-se a adequação das perguntas e o seu contributo para alcançar os objetivos definidos para a investigação. Participaram neste estudo 89 alunos distribuídos pelos anos escolares acima referidos (amostra não probabilística por conveniência). Como resultado foram identificados alguns aspetos relacionados com a estrutura e o conteúdo de algumas perguntas que poderiam ser clarificados e melhorados, no sentido de assegurar a qualidade dos dados recolhidos, tendo sido efetuadas as alterações e os ajustamentos necessários.

O estudo realizado com recurso a questionários teve como principal objetivo avaliar as competências de literacia mediática dos participantes. A validação dos instrumentos de avaliação, nomeadamente a análise fatorial e a determinação do coeficiente de alfa de Cronbach, revelou duas dimensões de literacia mediática: Análise, Compreensão e Avaliação (ACA), que se caracteriza como a capacidade de descodificar e classificar conteúdos, e de compreender criticamente os *media* e as mensagens mediáticas, e a dimensão Utilização Produção e Participação (UPP), que integra as capacidades de acesso à informação e comunicação e de manipulação de ferramentas envolvidas nessa mesma utilização, assim como na criação de conteúdos para expressão e comunicação através dos *media*. Para o estudo foi usada uma amostra não probabilística por conveniência de 311 alunos a frequentarem escolas públicas e privadas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

A organização dos grupos de foco teve como objetivo principal clarificar e complementar os resultados obtidos no estudo com questionário, para contribuir para uma maior compreensão sobre a forma como os participantes entendem os *media* e as mensagens mediáticas, assim como perceber as suas formas de utilização, produção e participação.

Os resultados da presente investigação apontam para uma necessidade de formação, generalizada aos três anos estudados, relativamente à dimensão UPP, no que se refere à participação e produção de conteúdos mediáticos. Também foram identificadas necessidades de formação relativamente à dimensão ACA, em particular no que diz respeito à análise e interpretação de linguagens presentes nos conteúdos mediáticos e aos conhecimentos sobre fiabilidade da informação.

Nos participantes do 4.º ano em particular, identificou-se a necessidade de formação relativamente à dimensão UPP, e à utilização de ferramentas digitais, e na dimensão ACA ao nível da compreensão dos objetivos das mensagens mediáticas.

Relativamente aos alunos do 9.º ano, destacam-se as necessidades de formação sobre as práticas relacionadas com a segurança online.

No sentido de colmatar as necessidades identificadas, foram apresentadas algumas sugestões para a intervenção, tais como a utilização de recursos já disponíveis, o trabalho em torno de algumas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português e de alguns conteúdos da disciplina de TIC e a promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, através do recurso ao Referencial de Ennis, como estratégia de ensino-aprendizagem.

Sublinhamos a grande importância da utilização pelos professores do Referencial de Educação para os *Media*, como documento central e orientador na abordagem do tema dos *media*, no âmbito da componente Cidadania e Desenvolvimento. Esta componente de formação no percurso curricular das crianças e dos jovens deve ser valorizado e otimizado por parte dos professores, uma vez que constitui um momento único do percurso escolar onde esta temática é desenvolvida em exclusivo.

Como conclusão geral da investigação, destacamos a necessidade de desconstruir a crença de que os nativos digitais possuem competências naturais de literacia mediática e, portanto, não necessitam de formação/orientação a este respeito. Nestes estudos verificámos que a utilização dos *media* por si só não tem repercussão na dimensão crítica da literacia mediática. Confirmamos, também, a importância da Educação para os *media* no desenvolvimento das competências de literacia mediática e, portanto, que é imperioso o reforço destas matérias na escola, a par da imprescindível formação dos professores sobre a temática, não esquecendo ainda a formação parental.

**PALAVRAS-CHAVE:** *literacia mediática; avaliação de competências; media; educação para os media; crianças e jovens*

# Abstract

---

Nowadays, children and young people are growing up in a society where the communication environment is constantly changing due to technological and digital development. This development happens at a very fast pace and allows an almost instantaneous access to all kinds of information and media messages, as well as opening up the possibility of direct participation in society through the interaction, creation and sharing of media messages (Jenkins, 2006). Although the potential of this new communicational environment is unquestionable, several questions can be raised regarding the way in which the media and media messages are understood and used by these children and young people. Therefore, media literacy is essential, so that they participate in society in a conscious, informed and active way (Matos et al., 2016).

In this context, the main objectives of this thesis were to diagnose the media literacy skills of children and young people from the 4.<sup>th</sup>, 6.<sup>th</sup>. and 9.<sup>th</sup> grades of schooling, identify the training needs of these students and, finally, provide some guidance on how to respond to these needs.

The investigation comprises three studies: a preliminary study, a questionnaire study and a study using three focus groups. The target population consisted of 416 children and young people (in total) between 8 and 17 years of age (attending the 4.<sup>th</sup>, 6.<sup>th</sup>. and 9.<sup>th</sup> grades in public and private schools in the districts of Coimbra and Aveiro).

Initially, the assessment instruments were constructed, a questionnaire for 4.<sup>th</sup> and 6.<sup>th</sup> grade students and another for 9.<sup>th</sup> grade students.

In the preliminary study, the adequacy of the questions and their contribution to achieve the objectives defined for the investigation were verified. Eighty-nine students, distributed over the school years referred above, participated in this study (non-probabilistic sample for convenience). As a result, some aspects related to the structure and content of some questions were identified that could be clarified and improved, in order to ensure the quality of the data collected, with the necessary changes and adjustments having been made.

The study carried out using questionnaires had as main objective to evaluate the media literacy skills of the participants. The validation of the assessment instruments, namely the factor analysis and the determination of the Cronbach's alpha coefficient, revealed two dimensions of media literacy: Analysis, Comprehension and Assessment (ACA), which is characterized as the ability to decode and classify content, and to critically understand the media and media messages, and the Use, Production and Participation (UPP) dimension, which integrates the capabilities of access to information and communication and manipulation of tools involved in this use, as well as in the creation of content for expression and communication through the media. For the study, a non-probabilistic convenience sample of 311 students attending public and private schools in the districts of Coimbra and Aveiro was used.

The organization of focus groups had as main objective to clarify and complement the results obtained in the study with a questionnaire, to contribute to a greater understanding of how

participants understand the media and media messages, as well as to understand their ways of use, production and participation.

The results of this investigation point to a need for training, generalized over the three years studied, in relation to the UPP dimension, with regard to the participation and production of media content. Training needs were also identified in relation to the ACA dimension, in particular with regard to the analysis and interpretation of languages present in media content and knowledge about information reliability.

In the 4.<sup>th</sup> year participants in particular, the need for training was identified in relation to the UPP dimension, and the use of digital tools, and in the ACA dimension in terms of understanding the objectives of the media messages.

With regard to 9.<sup>th</sup> grade students, training needs on practices related to online safety stand out.

In order to meet the identified needs, some suggestions for intervention were presented, such as the use of resources already available, work on some Essential Learnings of the Portuguese subject and some contents of the ICT subject and the promotion of development of critical thinking, through the use of the Ennis Referential, as a teaching-learning strategy.

We emphasize the great importance of the use by teachers of the *Referencial de Educação para os Media*, as a central and guiding document in the approach to the theme of the media, within the scope of the *Cidadania e Desenvolvimento* component. This training component in the curricular path of children and young people must be valued and optimized by teachers, since it constitutes a unique moment in the school path where this theme is developed exclusively.

As a general conclusion of the investigation, we highlight the need to deconstruct the belief that digital natives have natural media literacy skills and, therefore, do not need training/orientation in this regard. In these studies, we found that the use of the media by itself has no impact on the critical dimension of media literacy. We also confirm the importance of education for the media in the development of media literacy skills and, therefore, it is imperative to reinforce these matters at school, along with the essential training of teachers on the subject, not forgetting parental training.

**KEYWORDS:** *media* literacy; skills assessment; *media*; *media* education; children and youth

# Índice

---

Introdução.....	1
<b>Parte I – Enquadramento teórico.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. A(s) literacia(s) e os <i>media</i>.....</b>	<b>7</b>
1.1. Da literacia para as literacias.....	8
1.2. Os conceitos.....	12
<b>Capítulo 2. A avaliação da Literacia Mediática:</b>	
<b>Uma (Re)Visão sobre Avaliação.....</b>	<b>25</b>
2.1. Os desafios da avaliação.....	26
2.2. A avaliação de competências de literacia mediática: os estudos.....	30
2.3. Limites e recomendações.....	48
<b>Capítulo 3. A Literacia mediática e a Educação para os <i>media</i>.....</b>	<b>52</b>
3.1. A importância da Literacia mediática.....	53
3.1.1. Os nativos digitais.....	54
3.1.2. A cultura participativa.....	56
3.1.3. Os jovens e as competências para o futuro.....	59
3.2. A evolução da educação para os <i>media</i> .....	69
3.3. A educação para os <i>media</i> ... ..	78
3.3.1. ... em Portugal.....	79
3.3.2. ... no mundo.....	87
<b>Parte II – Estudos empíricos.....</b>	<b>92</b>
<b>Capítulo 4. Objetivos e Metodologia da investigação.....</b>	<b>93</b>
4.1. A problemática da investigação: questões de investigação e objetivos.....	94
4.2. Metodologia da investigação.....	98
<b>Capítulo 5. Estudo preliminar.....</b>	<b>100</b>
5.1. Objetivos.....	101
5.2. Metodologia.....	102
5.2.1. Participantes .....	102
5.2.2. Procedimento e Instrumentos.....	102
5.3. Resultados e Discussão.....	108

<b>Capítulo 6. Estudo 1. Avaliação de competências de</b>	
<b>literacia mediática através de questionários.....</b>	<b>114</b>
6.1. Objetivo.....	115
6.2. Metodologia.....	116
6.2.1. Participantes.....	116
6.2.2. Procedimentos.....	121
6.2.3. Instrumentos.....	122
6.2.3.1 Questionário de avaliação	
de competências de literacia mediática	
para alunos dos 4º e 6º anos de escolaridade.....	125
6.2.3.2 Questionário de avaliação	
de competências de literacia mediática	
para alunos do 9º ano de escolaridade.....	128
6.3. Resultados.....	136
6.3.1. Estatística descritiva e análise dos resultados.....	138
6.3.2. Estatística inferencial e análise de correlações.....	194
<b>Capítulo 7. Estudo 2. Avaliação de competências de</b>	
<b>literacia mediática: o contributo dos grupos de foco.....</b>	<b>212</b>
7.1. Objetivos.....	213
7.2. Metodologia.....	214
7.2.1. Participantes.....	214
7.2.2. Procedimentos.....	214
7.2.3. Instrumentos.....	215
7.3. Resultados.....	218
<b>Capítulo 8. Discussão geral dos resultados</b>	
<b>e propostas para intervenção.....</b>	<b>235</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>257</b>
Referências Bibliográficas.....	264
Anexos.....	279

# Índice de Quadros e Figuras

---

## Índice de Quadros

Quadro 1. Objetivos identificados no Programa e Metas Curriculares de Português do ensino básico.....	104
Quadro 2. Distribuição dos alunos participantes do ensino privado e do ensino público por anos de escolaridade.....	117
Quadro 3. Frequência relativa (%) do enquadramento das profissões dos pais/encarregado/a/s de educação (EE) segundo a Classificação Portuguesa das Profissões 2010.....	118
Quadro 4. Frequência relativa (%) do nível de escolaridade do pai e mãe ou encarregado/a/s de educação (EE).....	118
Quadro 5. Frequência relativa (%) das notas dos alunos dos 6º e 9º anos numa escala de 1 a 5.....	120
Quadro 6 . Frequência relativa (%) da resposta sim/não à questão sobre se os alunos já abordaram em algum momento do seu percurso escolar a temática dos media, por anos de escolaridade.....	121
Quadro 7. Matriz de componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 4.º e 6.º ano (n = 177).....	125
Quadro 8. Matriz de dois componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 4.º e 6.º ano (n = 177).....	127
Quadro 9. Matriz de componentes extraídos a partir da análise dos componentes principais com rotação varimax – Questionário 9.º ano (n=84).....	129
Quadro 10. Matriz de dois componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 9.º ano (n=84).....	130
Quadro 11. Matriz de dois componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 9.º ano (n=86).....	133
Quadro 12. Distribuição das questões por dimensão e coeficientes de alpha de Cronbach do Questionário de avaliação de literacia mediática para alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade.....	134
Quadro 13. Distribuição das questões por dimensão e coeficientes de alpha de Cronbach do Questionário de avaliação de literacia mediática para alunos do 9.º ano de escolaridade.....	135

Quadro 14. Frequências relativas (%) dos meios de comunicação disponíveis em casa.....	138
Quadro 15. Frequências relativas (%) dos alunos com telemóvel e/ou smartphone de uso pessoal.....	139
Quadro 16. Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 4.º ano de escolaridade (n=76).....	139
Quadro 17. Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 6.º ano de escolaridade (n=112).....	140
Quadro 18. Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 9.º ano de escolaridade (n=123).....	141
Quadro 19. Frequência relativa (%) de utilização da internet dos alunos do 4.º ano de escolaridade para a realização de atividades específicas (n=76).....	143
Quadro 20. Frequência relativa (%) de utilização da internet dos alunos do 6.º ano de escolaridade para a realização de atividades específicas (n=112).....	144
Quadro 21. Frequência relativa (%) de utilização da internet dos alunos do 9.º ano de escolaridade para a realização de atividades específicas (n = 123).....	145
Quadro 22. Frequências relativas (%) das atividades realizadas mais frequentemente na internet pelos participantes dos 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade.....	145
Quadro 23. Frequências relativas (%) das atividades selecionadas em maior percentagem que os participantes dos 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade referem saber fazer bem e não saber fazer.....	147
Quadro 24. Frequências relativas (%) da pergunta Q19 relativamente às ferramentas de comunicação e partilha de informação que os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade sabem usar.....	149
Quadro 25. Questão 20 – conceitos incluídos no questionário do 4.º e 6.º ano e no questionário do 9.º ano.....	150
Quadro 26. Frequências relativas (%) de resposta corretas da pergunta Q20: “Faz corresponder as definições a cada ferramenta tecnológica”– Questionário 4.º e 6.º anos.....	151
Quadro 27. Frequências relativas (%) da pergunta Q21: “Quem fez este anúncio usou o texto, a música e as imagens com determinados fins. Quais? Assinala a opção que corresponde à tua opinião”– Questionário 4.º e 6.º anos.....	153

Quadro 28. Frequências relativas (%) da pergunta Q24: “Se precisares de fazer uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que achas importante fazer para encontrares a informação que procuras?”–	
Questionário 4.º e 6.º anos.....	156
Quadro 29. Frequências relativas (%) da pergunta o Q25: “Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico porque... Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações.”– Questionário 4.º e 6.º anos.....	157
Quadro 30. Categorias de justificação da escolha da imagem (Q27) e exemplos de resposta dos alunos do 4.º ano.....	158
Quadro 31. Categorias de justificação da escolha da imagem (Q27) e exemplos de resposta dos alunos do 6.º ano.....	160
Quadro 32. Frequências relativas (%) da pergunta Q28: Qual o papel da RTP nesta campanha? Questionário 4.º e 6.º anos.....	163
Quadro 33. Frequências relativas (%) da pergunta Q30: Qual o principal público alvo da campanha? Questionário 4.º e 6.º anos.....	164
Quadro 34. Frequências relativas (%) da pergunta Q32: O que é a audiência de um programa de televisão? Questionário 4.º e 6.º anos.....	165
Quadro 35. Frequências relativas (%) da pergunta Q33 sobre o grau de concordância dos alunos do 4.º ano relativamente a afirmações sobre conteúdos mediáticos publicados online.....	166
Quadro 36. Frequências relativas (%) pergunta Q33 sobre o grau de concordância dos alunos do 6.º ano relativamente a afirmações sobre conteúdos mediáticos publicados online.....	168
Quadro 37. Frequências relativas (%) da pergunta Q21: “Quem fez o anúncio usou o texto, a música e as imagens com determinados fins. Quais?”	
– Questionário 9.º ano.....	169
Quadro 38. Frequências relativas (%) da pergunta Q22: “Se precisares de fazer uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que achas importante fazer para encontrares a informação que procuras?”– Questionário 9.º ano.....	170
Quadro 39. Categorias de justificação da escolha da imagem (Q24) e exemplos de resposta dos alunos do 9.º ano.....	171
Quadro 40. Frequências relativas (%) da pergunta Q25: “Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico porque... Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações.”– Questionário 9.º ano.....	175

Quadro 41. Frequência relativa (%) sobre o grau de concordância dos alunos do 9.º ano relativamente a afirmações sobre conteúdos mediáticos publicados online (Q28).....	177
Quadro 42. Frequências relativas (%) da pergunta Q29: Qual o papel da RTP nesta campanha? Questionário 9.º ano.....	178
Quadro 43. Frequências relativas (%) da pergunta Q31: Qual o principal público alvo da campanha? Questionário 9.º ano.....	179
Quadro 44. Frequência relativa (%) da pergunta Q34 dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade.....	182
Quadro 45. Frequência relativa (%) sobre forma de divulgação de um conteúdo mediático dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade (Q35).....	182
Quadro 46. Frequências relativas (%) da partilha de dados dos alunos nos seus perfis de redes sociais (Q38).....	184
Quadro 47. Frequências relativas (%) da pergunta Q39 dos alunos do 4.º ano: Com que frequência adotas os seguintes comportamentos online:.....	185
Quadro 48. Frequências relativas (%) da pergunta Q39 dos alunos do 6.º ano: Com que frequência adotas os seguintes comportamentos online:.....	186
Quadro 49. Frequências relativas (%) da pergunta Q39 dos alunos do 9.º ano: Com que frequência adotas os seguintes comportamentos online:.....	186
Quadro 50. Frequências relativas (%) de participação dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade.....	187
Quadro 51. Frequências relativas (%) de criação de conteúdos mediáticos pelos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade.....	189
Quadro 52. Frequências relativas (%) de participação através dos media em ações de solidariedade dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade.....	190
Quadro 53. Frequências relativas (%) de comportamentos relacionados com segurança online nas redes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade (n = 17). (Q43).....	191
Quadro 54. Frequência relativa (%) de comportamentos relacionados com segurança online nas redes sociais dos alunos do 6.º ano de escolaridade (n = 91). (Q43).....	192
Quadro 55. Frequência relativa (%) de comportamentos relacionados com segurança online nas redes sociais dos alunos do 9.º ano de escolaridade (n = 122). (Q43).....	192

Quadro 56. Medidas estatística das dimensões por ano de escolaridade.....	196
Quadro 57. Média (M), desvio padrão (DP) e teste t entre as variáveis em estudo e o sexo dos participantes.....	199
Quadro 58. Média (M), desvio padrão (DP) e teste t das CLM em função do variável ensino privado / público.....	201
Quadro 59. Média (M), desvio padrão (DP), ANOVA e tamanho do efeito entre as variáveis em estudo e os anos de escolaridade.....	202
Quadro 60. Correlações entre variáveis do 4.º ano de escolaridade.....	205
Quadro 61. Correlações entre variáveis no 6.º ano de escolaridade.....	206
Quadro 62. Correlações entre variáveis do 9.º ano de escolaridade.....	208
Quadro 63. Categorias, objetivos e questões orientadoras dos grupos de foco.....	217
Quadro 64. Necessidades de desenvolvimento de competências mediática de literacia.....	248
Quadro 65. Lista de capacidades de pensamento crítico e a sua operacionalização através das perguntas para o exercício de análise, compreensão e avaliação de um artigo de um jornal.....	254

## Índice de Figuras

Figura 1. Dimensões de literacia mediática consideradas pela EAVI.....	16
Figura 2. Quadro concetual de literacia mediática construído por Primark et al. (2006).....	32
Figura 3. Quadro Concetual de literacia mediática construído por Arke e Primack (2009).....	33
Figura 4. Quadro resumo de definições de literacia mediática de Zhang e Zhu (2016).....	37
Figura 5. Fatores explicativos de competências de literacia mediática e de práticas de cidadania.....	43
Figura 6. Modelo de análise do estudo “Níveis de literacia mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano”.....	44
Figura 7. Quadro de competências para o século XXI.....	60
Figura 8. Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	63
Figura 9. Esquema das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	65
Figura 10. Percentagem de alunos do sexo feminino e masculino por cada ano de escolaridade.....	117
Figura 11. Percentagem de repetições de ano dos alunos participantes do 6º ano e percentagem do número de repetições de ano.....	119
Figura 12. Percentagem de repetições de ano dos alunos participantes do 9º ano e percentagem do número de repetições de ano.....	119
Figura 13. Forma como os alunos aprenderam a utilizar e a compreender os meios de comunicação.....	121
Figura 14. Percentagem de utilização de equipamentos com que mais frequentemente os participantes acedem à internet.....	142
Figura 15. Percentagem de respostas dos alunos do 4.º ano distribuídas pelas categorias de justificação da escolha da imagem (Q27).....	159
Figura 16. Percentagem de respostas dos alunos do 6.º ano distribuídas pelas categorias de justificação da escolha da imagem (Q27).....	161
Figura 17. Percentagem de respostas dos alunos do 9.º ano distribuídas pelas categorias de justificação da escolha da imagem (Q24).....	174

Figura 18. Percentagem de alunos com perfil numa rede social dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade.....	183
Figura 19. Percentagem de atividades de participação nos 4.º, 6.º e 9 anos de escolaridade.....	187
Figura 20. Percentagem de atividades de criação nos 4.º, 6.º e 9 anos de escolaridade.....	188
Figura 21. Percentagem de participação em ações de solidariedade dos participantes dos 4.º, 6.º e 9 anos de escolaridade.....	190
Figura 22. Percentagem de iniciativas relacionadas com os media oferecidas pelas escolas dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade.....	193
Figura 23. Percentagem de participação dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade em iniciativas da escola.....	194
Figura 24. Percentagem de participação de todos os alunos em iniciativas da escola.....	194
Figura 25. Gráfico de barras representativo dos valores médios por dimensão e por ano de escolaridade.....	196
Figura 26. Gráfico representativo dos resultados (%) acima e abaixo da pontuação média de cada ano de escolaridade relativamente a cada dimensão.....	197

## Índice de Anexos

---

Anexo A: Email enviado aos Diretores de Agrupamento e Diretores de Escolas Privadas.....	280
Anexo B: Consentimento Informado.....	282
Anexo C: Questionários do estudo preliminar.....	284
Anexo D: Versão final dos instrumentos de avaliação para o Estudo com questionários.....	317
Anexo E: exemplo das instruções para os professores para preenchimento dos questionários em versão papel.....	349
Anexo F: Guião de entrevista dos grupos de foco.....	350
Anexo G: Grelha de observação – Tarefa dos grupos de foco.....	352
Anexo H: Matriz do grupo de foco 4º ano (GF4).....	354
Anexo I: Matriz do grupo de foco 6º ano (GF6).....	359
Anexo J: Matriz do grupo de foco 9º ano (GF9).....	364
Anexo K: Quadros resumo dos resultados dos grupos de foco.....	371



## INTRODUÇÃO

---

O desenvolvimento tecnológico e digital, que avança a um ritmo exponencial, transforma a vida quotidiana e em particular a forma como atualmente comunicamos, utilizamos e compreendemos os meios de comunicação (Conselho da União Europeia, 2020).

O novo ecossistema mediático, a internet em conjunto com as inúmeras plataformas e redes sociais, assim como os dispositivos móveis digitais, podem facilitar e trazer vantagens e oportunidades tanto ao nível pessoal, como profissional e educativo. Contudo, sabemos que paralelamente acarretam riscos como a desinformação, o discurso de ódio, o *cyberbullying*, entre outros. Por isso a literacia mediática torna-se uma condição imprescindível de desenvolver (Conselho da União Europeia, 2020).

Considerando os mais jovens, é do conhecimento comum que estão constantemente ligados à internet através dos *media* digitais. São rotulados como nativos digitais uma vez que cresceram imersos no mundo das novas tecnologias digitais e, portanto, considerados *experts* a este respeito (Prensky, 2001).

Esta questão levanta muitas dúvidas e interrogações, as quais constituem a base da problemática da presente tese: Quais são as competências de literacia mediática das crianças e dos jovens? Como se pode avaliar o nível de literacia mediática destas crianças e jovens? Quais as suas necessidades formativas?

Apesar do crescente interesse por parte da comunidade científica por esta área, são necessários ainda estudos focados nas crianças e jovens no sentido de se poder responder às suas necessidades através de intervenções fundamentadas.

Assim, a presente investigação pretende contribuir para o diagnóstico de competências de literacia mediática de crianças e jovens dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, identificar as suas necessidades de formação e apresentar algumas sugestões para a educação neste domínio<sup>1</sup>.

Para alcançar estes objetivos determinou-se a natureza metodológica da investigação pela combinação de técnicas quantitativas e qualitativas. Desta forma foram realizados três estudos: um estudo preliminar que consistiu na construção e adequação dos instrumentos de avaliação – inquéritos por questionário; um estudo quantitativo com

---

<sup>1</sup> Esta investigação foi desenvolvida em articulação com o Projeto COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal (PTDC/CED-EDG/32560/2017), cofinanciado pelo COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia, através do FEDER e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia I.P./MCTES através de fundos nacionais (PIDDAC).

questionários; e um estudo qualitativo com recurso a três grupos de foco, realizados em cada um dos anos de escolaridade considerados.

A população alvo foi constituída por crianças e jovens dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade a frequentar escolas públicas e privadas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Foi definida uma amostra não probabilística por conveniência, num total de 416 crianças e jovens entre os 8 e os 17 anos de idade, distribuídas pelo estudo preliminar (89 participantes), estudo com questionário (311 participantes) e grupos de foco (16 participantes, quatro em cada grupo de foco).

A estrutura da presente tese organiza-se em duas partes, a Parte I – o enquadramento teórico e a Parte II – os estudos empíricos.

O enquadramento teórico integra uma revisão da literatura sobre a literacia mediática que constituiu a base para a fundamentação do trabalho.

No Capítulo 1 são explorados os conceitos de literacia e de literacia mediática. Em primeiro lugar, destaca-se a expansão do conceito literacia para literacias, multiliteracias ou novas literacias, defendida por vários autores (e.g., Comissão Nacional da UNESCO et al., 2011; Hobbs, 2016; Rowsell & Walsh, 2011). A extensão do conceito relaciona-se com a convergência dos *media* tradicionais e dos novos *media* digitais como consequência do desenvolvimento tecnológico e digital e da transformação dos cenários comunicacionais. Refere-se, por um lado, a uma extensão da literacia da linguagem nas suas formas escrita e oral para outras linguagens como a visual, sonora e audiovisual, abrangendo, por outro lado, não só a descodificação de textos como também a interpretação e compreensão das variadas formas de comunicação, sejam elas impressas, visuais, sonoras ou multimédia. Esta expansão veio agregar as novas formas de expressão e comunicação, dando origem ao conceito de literacia mediática (Hobbs, 2016b).

Neste mesmo capítulo, abordaremos, ainda, as várias definições do conceito de literacia mediática encontradas em várias perspetivas teóricas e decorrentes não só da sua complexidade e multidimensionalidade como também da abrangência de contextos em que pode ser aplicado (Simons et al., 2017).

No Capítulo 2 é tratada a temática da avaliação de literacia mediática, através de uma (re)visão de algumas investigações na tentativa de responder às questões sobre: o que avaliar? Como avaliar?

São muitos os desafios perante a tarefa de avaliação destas competências que se tem desenvolvido de modo disperso, dependendo das múltiplas perspetivas quanto à definição de literacia mediática, do interesse científico das áreas em que tem ocorrido

(e.g., educação, comunicação, sociologia), e dos objetivos de intervenção em domínios tão diversos como a política, educação e outras (Potter & Thai, 2016; Schilder et al., 2016). Neste capítulo são apresentados alguns estudos realizados no âmbito nacional e internacional.

No Capítulo 3 exploramos a importância do desenvolvimento de competências de literacia mediática para permitir que todos os cidadãos tenham a possibilidade de participar na sociedade de forma consciente, crítica e informada, destacando a particular importância de literacia mediática nos mais jovens pelo facto de serem rotulados de nativos digitais, como já foi referido anteriormente, e, portanto, de comumente se considerar que possuem capacidades naturais a este respeito. Também se explora o conceito de “cultura participativa”, decorrente do avanço digital e tecnológico que permitiu a participação do público nos vários *media* (Jenkins, 2007), e constituiu mais um argumento para realçar a importância da literacia mediática.

Neste capítulo são apresentados ainda alguns enquadramentos e orientações curriculares a nível nacional e internacional onde está patente a literacia mediática como uma das competências essenciais para o século XXI, com destaque a nível nacional para o documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Para introduzir o tema da educação para os *media*, o processo que permite o desenvolvimento de competências de literacia mediática, e quais as iniciativas em Portugal e no mundo, apresentamos uma breve história da sua evolução ao longo do tempo. Da abordagem protecionista, centrada numa atitude defensiva e protetora contra os perigos dos meios de comunicação (David Buckingham, 2001), passamos à abordagem capacitadora/promotora, centrada no desenvolvimento de capacidades de compreensão crítica e participação, com o objetivo de rentabilizar os benefícios oferecidos pelos novos *media* (José Manuel Pérez Tornero et al., 2007).

Após uma reflexão e estudo do Estado da Arte relativamente às várias perspetivas sobre a definição e avaliação da literacia mediática, a sua importância e ainda o contexto da educação para os *media* a nível nacional e internacional, segue-se a Parte II – os estudos empíricos.

A Parte II – os estudos empíricos, integram cinco capítulos da presente tese.

No Capítulo 4 são apresentados os objetivos e a caracterização geral da investigação.

No Capítulo 5 descrevemos o estudo preliminar que teve como objetivos principais a construção e adequação dos questionários a utilizar no âmbito do estudo

quantitativo de avaliação de competências de literacia mediática dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade. A realização deste estudo é descrita no capítulo seguinte, o Capítulo 6, denominado Estudo 1. Avaliação das competências de literacia mediática através de questionários.

No Capítulo 7 é apresentado o estudo qualitativo, denominado Estudo 2. Avaliação de competências de literacia mediática: o contributo dos grupos de foco. Este estudo teve como objetivo enriquecer e clarificar os resultados do Estudo 1 para compreender a forma como os participantes entendem os *media* e os conteúdos mediáticos, assim como perceber as suas experiências, atitudes e crenças sobre os meios de comunicação e também sobre as suas formas de participação e produção.

No Capítulo 8 denominado Discussão Geral dos Resultados e Propostas para Intervenção procuramos dar uma compreensão articulada dos principais resultados encontrados no conjunto dos dois estudos realizados. Adicionalmente, a reflexão sobre os resultados obtidos permitiu desenhar um esboço do perfil de necessidades de formação dos participantes, assim como propor estratégias para responder a essas necessidades.

Por fim a Conclusão, é o momento de reflexão crítica sobre todo o trabalho realizado, os seus contributos, limitações e sugestões para futuras investigações

# PARTE I

## Enquadramento teórico

---

### Capítulo 1.

A(s) literacia(s) e os *media*

### Capítulo 2.

A avaliação da literacia mediática:

Uma (re)visão sobre avaliação de competências

### Capítulo 3.

A Literacia mediática e a Educação para os  
*media*

CAPÍTULO I  
A(S) LITERACIA(S) E OS *MEDIA*

---

## I.1. Da literacia para as “literacias”

O conceito de literacia, tradicionalmente entendido como um conjunto de competências de leitura e de escrita, tem gradualmente sofrido uma expansão na sua abrangência (Hobbs, 2016a).

Em Portugal, o conceito é definido num estudo dos anos 90, como a “capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996, p. 4), representando portanto, não só uma forma de descodificação e compreensão de textos, mas também a capacidade do processamento desta informação para a resolução de tarefas relacionadas com a vida profissional, pessoal e de contextos sociais.

A evolução do termo literacia está associada ao desenvolvimento dos *mass media*, inicialmente dos *media* eletrónicos (televisão, rádio, telefone), que abriram o caminho para a comunicação em massa, seguidos pelos *media* digitais com o aparecimento da internet. As práticas de literacia começaram, então, a incluir a visualização crítica das imagens áudio visuais e digitais (Hobbs, 2016a; Tornero et al., 2007). Estas novas formas de comunicação constituíram o impulso para a reflexão sobre o significado da literacia (Cope & Kalantzis, 2009).

Em 1986, Margaret Spencer havia introduzido a noção de literacias emergentes e outros autores, nos anos seguintes, o conceito de novas ou multiliteracias (e.g., Buckingham, 1996; Cope & Kalantzis, 2000). No sentido de clarificar a natureza destas novas literacias, Tornero et al. (2007) identificaram quatro marcos históricos que caracterizaram o desenvolvimento do conceito:

- a literacia clássica - associada ao processo de ler e escrever;
- a literacia audiovisual - relacionada com os *media* eletrónicos e centrada na imagem;
- a literacia da informação ou literacia digital – que surgiu com o aparecimento dos computadores e os *media* digitais (termo que muitas vezes é utilizado como um sinónimo de capacidades técnicas de utilização de ferramentas digitais);
- a literacia mediática – cuja necessidade resulta da convergência de todos os *media* (formas impressas, audiovisuais, eletrónicas e digitais).

Esta profunda mudança dos sistemas de comunicação levou à transformação do papel dos cidadãos como meros consumidores, para potenciais atores, criadores e consumidores exigentes (Cope & Kalantzis, 2009).

A este propósito, Jenkins (2006, 2007) lança a expressão *cultura participativa* para caracterizar a sociedade atual, onde os consumidores contemporâneos se revelam como possíveis participantes ativos que interagem entre si, sob um sistema complexo de regras dominado coletivamente, afastando-se, cada vez mais, do papel de apenas recetores passivos. Por consequência, esta *cultura participativa* mudou o foco da literacia como expressão individual, para o envolvimento de toda a comunidade.

Se por um lado a terminologia “novas ou multiliteracias” remete para a enorme quantidade de dispositivos tecnológicos atualmente disponíveis para comunicar, por outro lado, tornou-se fundamental considerar também os múltiplos modos destas novas formas de comunicação, tornando a perspetiva multimodal da literacia uma condição para a compreensão das linguagens e significados destas variadas formas de comunicar, de que são exemplos a imagem, o som, o movimento, a animação, o texto, etc. (Rowse & Walsh, 2011).

A expansão do termo implica, assim, ir mais além do código linguístico (Cope & Kalantzis, 2015), tal como é sugerido na Declaração de Braga, documento resultante do primeiro *Congresso de Literacia, Media e Cidadania*, em Portugal, ao referir que “os códigos e linguagens característicos do mundo emergente apelam a um conceito de literacia que tenha por base não apenas a leitura, a escrita e o cálculo, mas também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interactiva” (Comissão Nacional da UNESCO et al., 2011, p. 852).

Partilhando a mesma visão, Hobbs (2016) define o conceito de literacia de uma forma mais abrangente do que apenas a descodificação de textos, considerando também a participação na construção de significados através da interpretação e análise crítica, nas variadas formas de apresentação: oral, impressa, imagem, filmes, sons ou multimédia. Esclarece, ainda, que o conceito não pode ser dissociado de um constante questionamento sobre o que se vê, lê e ouve, e por isso implica o domínio de um conjunto de práticas de construção de significados que envolvem as competências de acesso, análise, criação, reflexão e ação.

Com uma perspetiva similar, Vieira (2008) defende a extensão do conceito de literacia de forma a integrar competências relacionadas com a selecção, análise,

avaliação, armazenamento, tratamento e utilização das informações disponíveis nos vários canais de comunicação.

As novas teorias sobre a literacia estão assim alinhadas com as transformações que se têm verificado nas variadas formas de comunicação dos *media* e constituem uma resposta ao desenvolvimento tecnológico. A este respeito, Hobbs (2016b) refere: “The rise of interest in multiple literacies has emerged from a need to better respond to globalization and citizenship in contemporary society” [O crescimento do interesse nas múltiplas literacias emergiu da necessidade de melhorar as respostas perante a globalização e cidadania na sociedade contemporânea] (p. 9).

O paradigma da literacia impressa está a deslocar-se no sentido de ser integrado no novo paradigma da literacia digital e visual, o que quer dizer que os *mass media* tradicionais e os novos *media* digitais coexistem (Hobbs, 2016b; Tornero & Varis, 2010).

Na nossa sociedade multimediática, verifica-se então uma convergência dos *media* através das variadas plataformas de comunicação, como é exemplo a possibilidade de, através do computador, ver televisão, ouvir rádio, ler jornais, onde os consumidores podem reagir às mensagens recebidas, podendo criar e produzir as suas próprias mensagens, o que antes não seria possível (Tornero & Varis, 2010).

A convergência dos *media* é um dos temas explorados por Jenkins (2006) no seu livro *Cultura da Convergência*. O autor refere-se a uma cultura de convergência admitindo a existência de um fluxo de conteúdos através das múltiplas plataformas de comunicação, dependente da participação ativa dos consumidores.

Jenkins (2006) contraria a ideia de que a convergência dos *media* tem de ser compreendida apenas à luz do desenvolvimento tecnológico. Acrescenta que esta convergência tem por base uma transformação cultural, onde os consumidores vão procurar informações e realizam conexões entre conteúdos *media*, dispersos pelas várias plataformas, ou seja, esclarece que esta convergência se baseia nas formas de consumo, interações sociais e no modo de utilização das tecnologias pelos consumidores.

É, portanto, incontornável considerar que, atualmente, a internet provocou uma alteração profunda no modo de vida dos cidadãos e da sociedade em geral, e exigiu a aquisição de competências múltiplas em resposta às novas tecnologias. Veio adicionar as dimensões de velocidade e difusão da informação, e conhecimentos em larga escala, o que obrigou a toda esta reflexão sobre o conceito de literacia (Coiro et al., 2008). Por conseguinte, o termo expandiu-se no sentido de agregar as novas formas de expressão e comunicação, que fazem hoje parte da cultura contemporânea e, consequentemente,

foram surgindo conceitos interrelacionados, para caracterizar as competências que são necessárias desenvolver na era digital: literacia visual, literacia computacional, literacia da informação, literacia digital, literacia mediática, etc. (Hobbs, 2016b; Lopes, 2011).

Hobbs (2010) acrescenta que não deve existir uma competição entre os variados conceitos, eles devem ser considerados como diferentes tipos de literacia a pertencer à mesma “família”, e exemplifica:

For example, information literacy has typically been associated with research skills. Media literacy typically has been associated with critical analysis of news, advertising and mass media entertainment. Health media literacy has been associated with exploring media’s impact on making positive choices related to nutrition, exercise, body image, violence and substance abuse prevention. Digital literacy is associated with the ability to use computers, social media, and the Internet. [Por exemplo, a literacia da informação tem sido tipicamente associada a capacidades de pesquisa. A literacia mediática tem sido tipicamente associada à análise crítica de notícias, publicidade e entretenimento. A literacia mediática relacionada com a saúde tem sido associada à exploração do impacto dos *media* na realização de escolhas positivas relacionadas com a nutrição, exercícios, imagem corporal, violência e prevenção do abuso de substâncias. A literacia digital está associada à capacidade de usar computadores, redes sociais e a Internet]. (Hobbs, 2010, p. 15)

Em conclusão, e citando Pérez-Tornero et al. (2007), destaca-se neste trabalho o seguinte conceito de literacia mediática: “Media literacy, meanwhile, is a part of the important process of humanity’s communicative development, which started with the introduction of the classical written alphabet, and which has extended to the development of electronic media and digitalised information.” [A literacia mediática, por sua vez, é uma parte do importante processo do desenvolvimento comunicativo da humanidade, que começou com a introdução do alfabeto escrito, e que se estendeu para acompanhar o desenvolvimento dos meios eletrónicos e a informação digitalizada] (p. 4)

## 1.2. Os conceitos

Na literatura, o conceito de literacia mediática apresenta vários significados, existindo vários termos para o definir, dependendo do contexto em que é aplicado (e.g., social, educativo, político, etc.), dos atores envolvidos (e.g., professores, investigadores, políticos, etc.) e do tipo de conteúdo em questão (Simons et al., 2017).

Segundo Potter, a variedade de significados do conceito pode ser explicada pela variedade de pessoas que o definem: “It is as if each person writing about media literacy conceptualizes it with a different construction of definitional elements” [É como se cada pessoa que escreve sobre literacia mediática a conceitualizasse com uma construção diferente de elementos definidores] (2010, p. 676).

Na perspetiva de Hobbs (2016b), esta diversidade deve-se às diferenças de compreensão e opiniões entre especialistas da temática, provocadas pelas rápidas transformações e evoluções dos meios de comunicação.

Tal como Hobbs (2016b), Pinto (2011) já havia referido que ao longo do tempo a literacia mediática foi apresentando inúmeras denominações. O termo *media education* dominou os anos 40, 50 e 60 do século XX. Nos anos 70 e 80 do mesmo século a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia adotaram o mesmo termo. Posteriormente, a União Europeia adotou o termo *media literacy* e a UNESCO *media and information literacy* (MIL).

A variação do termo parece corresponder também a uma questão geográfica. Os países anglófonos utilizam e fazem a distinção entre os termos *media education* e *media literacy*, enquanto que os países francófonos utilizam, unicamente, o termo *éducation aux media* (Lopes, 2011; Reia-Baptista, 2008). Nos países da América Latina e do Sul, assim como em Espanha, no lugar do termo literacia é adotado o termo alfabetização que, segundo Reia-Baptista (2008), é uma designação muito redutora no sentido em que não abrange o domínio das competências produtivas, criativas e de análise crítica.

Assim, atualmente, verifica-se uma falta de consenso relativamente ao termo a ser adotado, e por isso é frequente encontrarem-se termos considerados equivalentes como educação para os *media*, educação para a comunicação, transliteracia, literacia digital, literacia das tecnologias da informação e comunicação, entre outros. (Hobbs, 2016a).

Na perspetiva de Tornero e Varis (2010), a falta de consenso em torno da designação do conceito não constitui um problema. Estes autores assinalam a convergência dos esforços realizados por todos os intervenientes na área da literacia

mediática, que caminham no sentido de “promover a consciencialização em relação aos novos *media*” (Torneró & Varis, 2010, p. 55). Esclarecem, ainda, que esta consciencialização permite determinar a importância e a influência dos *media* na vida quotidiana e desenvolver competências de utilização, cuidada e ética, das tecnologias de comunicação.

Neste sentido, os autores Torneró et al. (2007), destacam o papel da UNESCO no desenvolvimento de importantes iniciativas, destacando a Conferência de Grünwald em 1982. Deste congresso internacional resultou um documento, a Declaração de Grünwald, que segundo os autores, constitui um dos marcos mais significativos para o desenvolvimento da área da literacia mediática e um "predecessor imediato de uma definição mais ampla" deste conceito (p. 10).

Uma década depois, em 1992, surge uma proposta de definição do conceito durante a *National Leadership Conference on Media Literacy*, realizada no Aspen Institute. Esta conferência teve como principal objetivo reunir líderes do movimento para o desenvolvimento da literacia mediática nos Estados Unidos, no sentido de encontrarem uma visão comum para clarificar o conceito e, desta forma, definirem os vários papéis de todos os atores envolvidos no processo de promoção e desenvolvimento da literacia mediática. Como resultado surgiu a proposta de uma definição: “it is the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes” [é a capacidade de um cidadão aceder, analisar e produzir informações para um resultado específico] (Aufderheide & Firestone, 1992, p. 6).

No âmbito deste encontro considerou-se, ainda, que a educação para os *media* deve desenvolver nas pessoas a capacidade de descodificar, avaliar, analisar e produzir conteúdos *media* impressos e electrónicos, com o objetivo principal de desenvolver uma autonomia crítica relativamente a todos os *media* (Aufderheide & Firestone, 1992). Sublinharam a ideia de que a compreensão da realidade apresentada pelos *media* está relacionada com a compreensão dos processos de produção das mensagens e informações *media*, do texto em si e também a identificação dos recetores/ público/ audiência. Desta forma, foram formuladas algumas ideias chave, imprescindíveis de considerar quando se fala em literacia mediática:

- todas as mensagens *media* são construídas;
- os *media* têm implicações a nível comercial, ideológico e político;
- a forma e os conteúdos apresentados numa mensagem *media* estão relacionados com cada *medium* no que se refere à sua estética, códigos e regras;

- compreender que cada indivíduo que recebe uma mensagem *media* interpreta e atribui o seu significado particular (Aufderheide & Firestone, 1992).

Ainda no contexto americano, importa referir os contributos da National Association for Media Literacy Education (NAMLE), uma organização dedicada à literacia mediática desde 1997, cuja principal missão é promover o pensamento crítico e comunicação eficaz para a participação nos meios de comunicação social, com ações a nível da investigação, práticas, informação e formação sobre literacia mediática. A definição sugerida atualiza a definição de Aufderheide e Firestone (1992) perante o desenvolvimento tecnológico: “Media literacy is the ability to access, analyze, evaluate, create, and act using all forms of communication” [Literacia mediática é a capacidade de aceder, analisar, avaliar, criar e agir usando todas as formas de comunicação] (NAMLE, 2019).

A NAMLE adiciona, assim, a competência de avaliação e reforça a ideia de que os consumidores são também possíveis produtores. Clarifica que os *media* incluem todos os meios de comunicação quer sejam eletrónicos, digitais, impressos ou visuais, usados para transmitir mensagens (NAMLE, 2019).

No panorama internacional é também de destacar uma organização canadense sem fins lucrativos, a MediaSmarts, envolvida desde o início dos anos 90 à temática dos *media*, atualmente dedicada ao desenvolvimento do pensamento crítico em crianças e jovens, para interagirem com os *media* como cidadãos digitais ativos e informados. A definição proposta pela MediaSmarts inclui as dimensões de acesso, análise crítica e avaliação, e produção. É dada particular importância à capacidade de análise crítica e avaliação, desenvolvida a partir dos conceitos chave de literacia mediática baseados nos resultados da *National Leadership Conference on Media Literacy*, anteriormente descritos (MediaSmarts, 2019a).

No contexto europeu, a União Europeia tem tido um papel ativo e relevante na temática da literacia mediática, incluindo contributos para a definição do conceito.

A Recomendação da Comissão Europeia 2009/625/CE apresenta a definição de literacia mediática como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão Europeia, 2009, p. 10). O seu objetivo “é aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens *media* que encontram no seu dia a dia. Mensagens *media* são os programas, filmes, imagens,

textos, sons e sítios web que chegam até nós através de diferentes formas de comunicação”(Comissão Europeia, 2009, p. 10).

A European Association for Viewers Interests (EAVI), uma organização sem fins lucrativos sediada em Bruxelas, defende e promove o exercício de uma cidadania plena e o desenvolvimento da literacia mediática. Realizou, em nome da Comissão Europeia, vários estudos no sentido de avaliar, comparar e definir políticas de literacia mediática.

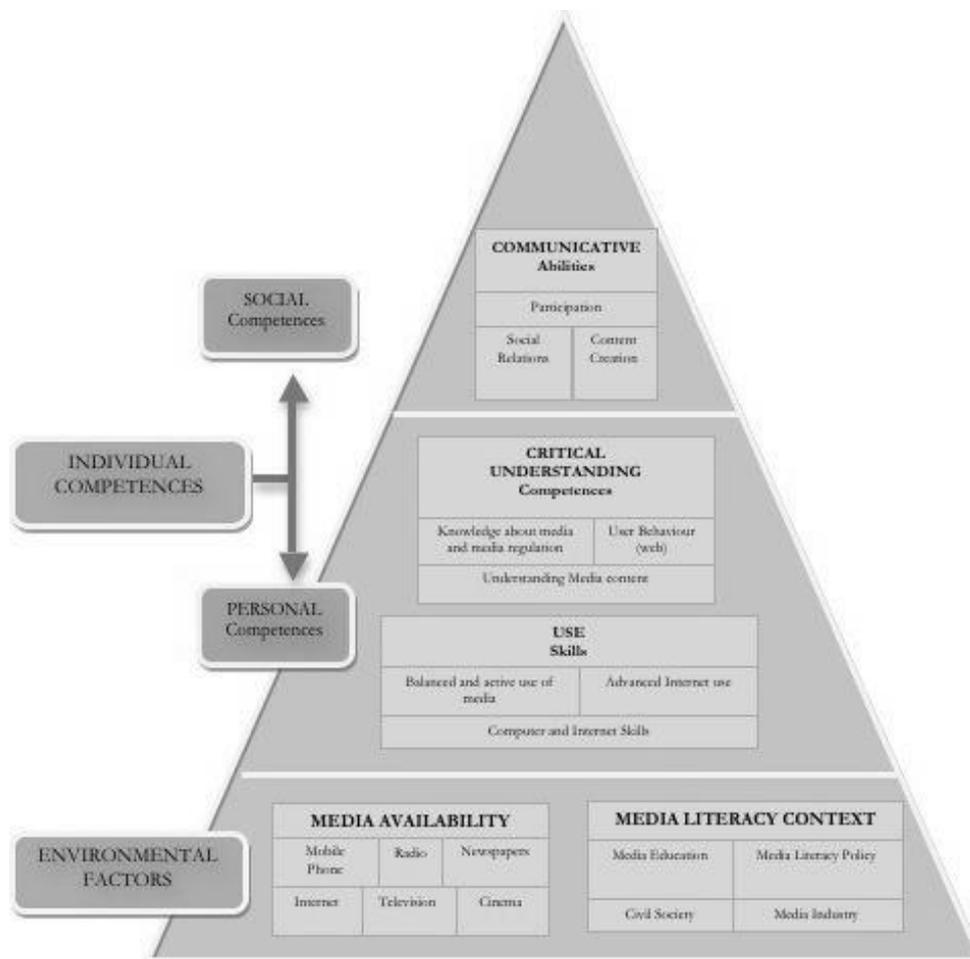
De realçar os estudos “Assessing media literacy levels in Europe” em 2009, “Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe” em 2011, um estudo mais técnico coordenado pelo Danish Technological Institute (DTI), o “Assessing Media literacy levels and the European Commission - Pilot Initiative 2014”, realizado também em parceria com o Media Literacy Expert Group da Comissão Europeia, entre outros (EAVI, 2017). O mapa concetual desenvolvido para os referidos estudos foi fundamentado em teorias relevantes sobre literacia mediática relatadas por Livingstone, Van Couvering e Thumin (2005), Aufderheide e Firestone (1992) e Martens (2010) (EAVI & Danish Technological Institute, 2011).

A EAVI identifica duas dimensões fundamentais de análise: competências individuais e fatores contextuais. Tal como está ilustrado na Figura 1, a primeira dimensão, subdivide-se em competências pessoais (usos e compreensão crítica) e competências sociais (habilidades comunicativas). As competências pessoais caracterizam-se pela capacidade necessária para aceder e usar as ferramentas de comunicação *media* (usos), incluindo a compreensão crítica das informações e conteúdos, que poderão influenciar as práticas dos consumidores/utilizadores. As competências sociais estão relacionadas com a capacidade de estabelecer comunicações através dos *media*, assim como a criação de conteúdos (Tornero et al., 2010).

A segunda dimensão, os fatores contextuais, subdivide-se nas áreas: Educação para os *Media*, políticas de Literacia Mediática, indústria mediática, sociedade civil e a disponibilidade dos *media* (Celot & Tornero, 2010).

**Figura 1**

*Dimensões de literacia mediática consideradas pela EAVI*



Nota. retirado de Celot, P., & Tornero, J. M. P. (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - Final Report* (p. 8). European Commission. [http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/eavi\\_study\\_on\\_assessment\\_criteria\\_for\\_media\\_literacy\\_levels\\_in\\_europe\\_last\\_0.pdf](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe_last_0.pdf)

A apresentação das dimensões sob a forma de pirâmide ilustra a relação de interdependência existente entre as várias componentes. Na base estão representadas as pré condições para o desenvolvimento das competências individuais. Logo de seguida as capacidades de utilização surgem como uma segunda pré condição para o desenvolvimento da literacia mediática, onde é requerida a aquisição de conhecimentos mais técnicos relacionados com a internet e os computadores. A compreensão crítica

surge no nível seguinte, uma vez que requer um metaconhecimento que irá permitir realizar a avaliação dos vários aspetos dos conteúdos *media* através da comparação entre diversos tipos e fontes de informação sobre esses mesmos conteúdos. No topo da pirâmide, as capacidades de comunicação representam a manifestação de um determinado nível de literacia mediática através da criação de conteúdos *media* e participação em grupos sociais. E por isso a literacia mediática é considerada o resultado de um processo dinâmico desenvolvido da base para o topo da pirâmide (Celot & EAVI, 2009).

Atualmente, a UNESCO considera o termo expandido de literacia numa abordagem que se centra, também, no pensamento crítico, de forma a preparar as pessoas para questionar criticamente o que ouvem, leem e aprendem (UNESCO, 2017a). O conceito proposto, designado por MIL – *media and information literacy* – interrelaciona vários conceitos (literacia informacional, literacia mediática, tecnologias da informação e comunicação e literacia digital), integrando-os sob um conceito “guada-chuva”, desenhado por um conjunto de competências (conhecimentos, capacidade e atitudes) necessárias para a vida quotidiana e é definido:

(...) as a set of competencies that empowers citizens to access, retrieve, understand, evaluate and use, to create as well as share information and media content in all formats, using various tools, in a critical, ethical and effective way, in order to participate and engage in personal, professional and societal activities. [como um conjunto de competências que habilita os cidadãos a aceder, recuperar, entender, avaliar e utilizar, criar e partilhar informações e conteúdos *media* em todos os formatos, utilizando diversas ferramentas, de forma crítica, ética e eficaz, para participar nas atividades pessoais, profissionais e sociais]. (UNESCO, 2013, p. 29)

A UNESCO (2013) publicou o seu quadro de avaliação MIL, baseado na sua definição, de forma a oferecer aos Estados Membros ferramentas práticas e orientações metodológicas de avaliação destas competências, para a concretização de ações futuras fundamentadas, com o objetivo de dotar jovens, pais, professores e cidadãos no geral, com as competências fundamentais para garantir o exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nomeadamente a liberdade de expressão e o acesso à informação.

O Quadro de Avaliação MIL apresenta duas fases. A primeira designada por *Readiness* de cada país, que tem como objetivo recolher informações sobre a literacia mediática de cada país e a sua capacidade para organizar iniciativas no sentido de contribuir para o desenvolvimento das competências MIL. A segunda fase é constituída pela avaliação das competências MIL, com o objetivo de abranger todos os cidadãos, mas em particular os professores em serviço e em formação (UNESCO, 2013).

Importa, neste momento, explorar as competências MIL e as componentes que constituem este conceito. Neste contexto, o conceito de competência é compreendido como a capacidade de um indivíduo mobilizar os seus recursos internos, nomeadamente conhecimentos, atitudes e capacidades, em conjunto com outros recursos externos, para resolver problemas de forma eficaz na sua vida e que pode ser observada tendo em consideração uma dada situação. É ainda esclarecido que uma competência pode ser melhorada ao longo do tempo e que se desenvolve num contínuo que parte do simples para o complexo.

Assim, a UNESCO desenhou uma matriz de competências MIL, constituída por três componentes:

- acesso - capacidade de aceder, recuperar e armazenar informações e conteúdos *media* utilizando as tecnologias apropriadas;
- avaliação – capacidade de compreender e avaliar criticamente as informações e conteúdos *media*, assim como as funções e o trabalho de instituições de *media* e informação;
- criação – capacidade de dominar as ferramentas apropriadas para a produção de informação, conteúdos *media* e novos conhecimentos e a capacidade de realização de uma comunicação eficaz com o outro (UNESCO, 2013).

Para além de todo o empenho de organizações, associações e entidades em promover o estudo sobre a literacia mediática, identificam-se na literatura relevantes nomes de académicos que contribuíram e contribuem para a reflexão, promoção e desenvolvimento em torno desta área.

Segundo a concepção de W. James Potter, Professor no departamento de Comunicação da Universidade da Califórnia (EUA), a literacia mediática corresponde à perspectiva de cada indivíduo sobre a interpretação e significados que atribui aos conteúdos recebidos na sua exposição aos *media* (Potter, 1998). Tal como a UNESCO, o autor considera fundamental ter a noção de que o conceito tem de ser tratado como

contínuo e não uma categoria, onde não existe um estado inicial do indivíduo sem literacia mediática e, no sentido oposto, não existe também um nível máximo de literacia mediática, havendo sempre espaço para o seu desenvolvimento. Esclarece que o desenvolvimento se realiza, inicialmente, de um modo natural, através da própria criança, com a progressiva aquisição de capacidades de compreensão e pensamento abstrato. Contudo, para potenciar este mesmo desenvolvimento contínuo, não basta uma mera exposição aos *media*, é necessária uma procura ativa de variadas fontes de informação para que seja possível o indivíduo elaborar várias interpretações e, a partir daqui, ter a capacidade de atribuir vários significados e realizar a tarefa de selecção sobre estes mesmo significados, sob o ponto de vista cognitivo, emocional e estético. Portanto, na perspectiva de (Potter, 1998, 2013, 2019), a literacia mediática tem um carácter multidimensional, apresentando quatro dimensões relacionadas entre si: cognitiva, moral, emocional e estética.

A dimensão cognitiva está relacionada com os processos mentais e do pensamento, desenvolvendo-se desde a simples compreensão de símbolos até à compreensão e interpretação de mensagens mais complexas, o que implica a existência de uma forte estrutura de conhecimentos, de forma a integrar as novas informações num contexto rico para a posterior construção de significados. A dimensão moral está ligada à capacidade de inferir valores subjacentes a uma mensagem *media*. Por sua vez, a dimensão emocional está relacionada com a forma como o indivíduo percebe os sentimentos ou emoções transmitidos numa mensagem *media*. Por fim, a dimensão estética, que se refere à capacidade de perceber e apreciar um conteúdo *media* sob um ponto de vista artístico (Potter, 1998, 2013, 2019).

O autor britânico David Buckingham, consultor de importantes organizações como a UNESCO, a Comissão Europeia, e o Office of Communications (Ofcom), especialista em jovens, *media* e educação, tem dado um importante contributo nesta área.

Com fundamento nas ideias de Luke (2000), Buckingham apresenta a literacia mediática como uma forma de literacia crítica, implicando a análise, avaliação e reflexão crítica. Similarmente ao conceito concebido pela EAVI, integrando o contexto na equação das dimensões inerentes à literacia mediática, Buckingham defende também uma perspectiva social para a compreensão do fenómeno da literacia mediática. O autor não descarta, pois, o contexto social e reconhece que os comportamentos, conhecimentos e atitudes relacionados com os *media* são influenciados pelo contexto e relações sociais de cada um (Buckingham, 2003).

A sua concepção de literacia mediática vai ainda mais além, afirmando que:  
(...) is a skill or a form of competency; but it is also about critical thinking, and about cultural dispositions or tastes. It is about old media and new media, about books and mobile phones. It is for young and old, for teachers and parents, for people who work in the media industries and for NGOs. It happens in schools and in homes, and indeed in the media themselves. It is an initiative coming from the top down, but also from the bottom up. (...) It is about creativity, citizenship, empowerment, inclusion, personalisation, innovation, critical thinking. [é uma capacidade ou uma forma de competência; está relacionada com o pensamento crítico e gostos culturais. Engloba os *media* tradicionais e os novos *media*, livros e telemóveis. É para os jovens e os idosos, para professores e para pais, para pessoas que trabalham nas indústrias dos *media* e para Organizações Não Governamentais. Acontece nas escolas e em casa, e nos próprios media. É uma iniciativa que acontece de cima para baixo, mas também de baixo para cima. (...). Inclui também a criatividade, cidadania, empoderamento, inclusão, personalização, inovação, pensamento crítico]. (Buckingham, 2009, p. 2)

Na vida quotidiana de cada pessoa, através do contacto diário com os *media*, surgem inúmeras oportunidades que permitem desenvolver competências de literacia mediática. Contudo, o autor destaca o papel central da escola no desenvolvimento de competências de pensamento crítico, necessário para interpretar e compreender os *media* sob o ponto de vista de consumidor, mas também na perspetiva de desenvolver competências que permitam produzir as próprias mensagens *media*. Neste sentido, Buckingham faz a distinção entre educação para os *media* e literacia mediática. O autor considera que a educação para os *media* é todo o processo de ensino-aprendizagem e a literacia mediática, o resultado (*outcome*) desse processo (Buckingham, 2007a). Sublinha ainda que a educação para os *media* não se pode reduzir a uma educação através dos *media*. A utilização dos *media* no contexto da educação, nomeadamente a televisão, o computador como meio de ensino de determinada matéria, ou seja, que se reduz a uma ferramenta didática de apresentação/transmissão da informação, não pode ser confundido

com a educação para os *media*, que está relacionada com o ensino-aprendizagem sobre os *media* (Buckingham, 2007a).

Segundo Buckingham, o conceito de literacia mediática integra quatro conceitos chave, que são interdependentes, não possuem uma organização hierárquica e são aplicados aos *media* tradicionais e também aos novos *media*: representação, produção, linguagem e audiências (Buckingham, 2007b; Fraus-Meigs, 2006).

Os *media* publicam representações do mundo, induzindo a uma interpretação particular da realidade que apresentam e que, inevitavelmente, incorpora valores e ideologias implícitas. Nesta perspetiva, os utilizadores informados comparam e avaliam essas informações, inclusivamente com informações provenientes da sua própria experiência pessoal. Significa então que a componente representação está relacionada com a capacidade de avaliação crítica das representações *media*. Partindo do pressuposto de que as mensagens *media* são uma representação da realidade, torna-se óbvio que tem de existir uma produção destas representações. Portanto, a análise da componente produção de uma mensagem *media* está relacionada com a capacidade de perceber quem está a comunicar (o que implica o domínio de questões sobre autoria de conteúdos) para quem e porquê. Todas as mensagens *media* apresentam um determinado tipo de linguagem ou conjunto de linguagens (sons, imagens, textos, etc.) e o estudo destas linguagens é fundamental uma vez que permite a compreensão do seu significado. Para isso é necessário o desenvolvimento de competências analíticas e de metalinguagem, para uma efetiva compreensão e interpretação das diferentes formas de comunicar. Por último, a audiência, componente que envolve a reflexão dos cidadãos sobre o seu papel como comunicadores e utilizadores dos *media*, isto é, entender a forma como os *media* direcionam as suas mensagens para o público e também a forma como o público as recebe e as utiliza (Buckingham, 2007b; Fraus-Meigs, 2006).

O Professor Ferrés Prats, da Universidade Pompeu Fraba de Barcelona, promoveu uma iniciativa em 2005, no sentido de definir, de uma forma consensual entre especialistas da área, o conceito de literacia mediática. Esta iniciativa teve a colaboração de 54 especialistas iberoamericanos. Após a construção e revisão por estes mesmos especialistas de um documento intitulado “La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, foi desenvolvido um quadro concetual constituído por seis dimensões fundamentais: a linguagem, a tecnologia, os processos de produção e programação, a ideologia e valores, a receção e audiência e a

estética. Para cada uma das dimensões foram definidos indicadores relacionados com os domínios de análise e expressão (Ferrés, 2006, 2007).

Em 2012, o Professor Ferrés Prats e o Professor Alejandro Piscitelli da Universidade de Buenos Aires, atualizaram o documento publicado em 2007. Esta proposta surgiu após a consulta e contribuição de cinquenta especialistas, de todo o mundo, da área dos *media*, para a elaboração do documento final (Ferrés & Piscitelli, 2012). O modelo de literacia mediática desenvolvido teve por base a proposta de Buckingham (2003), que distinguiu os quatro elementos chave de literacia mediática anteriormente descritos (representação, linguagem, produção e audiências) e, também a conceptualização da UNESCO (García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014).

Ferrés e Piscitelli (2012) desenvolveram uma visão global da literacia mediática definindo-a como o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com seis dimensões básicas: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores, e estética. De uma forma semelhante ao modelo anterior, para cada uma das dimensões foram definidos indicadores que se reportam aos domínios de análise, relacionada com a receção e interação com os *media*, e de expressão, relativa às competências de produção.

As dimensões são então caracterizadas da seguinte forma:

- **Tecnologia:** refere-se à capacidade de utilização dos meios e tecnologias de comunicação, incluindo a capacidade de adaptação da tecnologia para fins previamente estabelecidos pelos utilizadores. Também inclui a capacidade de conhecer e integrar inovações tecnológicas, bem como a capacidade de elaborar e manipular imagens, sons, etc.;
- **Linguagem:** refere-se à capacidade de interpretação adequada dos códigos de uma mensagem, bem como a capacidade de avaliar o significado dos conteúdos e dos diferentes sistemas de representação. Inclui a capacidade de expressão de acordo com diferentes códigos e sistemas de representação, dependendo do contexto e mensagem que será produzida ou transmitida;
- **Processos de interação:** referem-se à capacidade de autoavaliar o consumo mediático e reconhecer e apreciar emoções e valores em mensagens *media*. Inclui a capacidade de interagir de forma colaborativa nas plataformas fornecidas pelas redes sociais, utilizando de forma segura e responsável as ferramentas de comunicação à distância;

- Processos de produção e difusão: referem-se ao conhecimento sobre os procedimentos de produção e difusão de conteúdos mediáticos. Inclui a capacidade de colaborar na preparação ou na produção de conteúdos mediáticos e, o conhecimento dos direitos de autoria e produção responsável pelo conteúdo, respeitando os direitos de propriedade intelectual;
- Ideologia e Valores: referem-se ao conhecimento da legislação que protege os utilizadores e consumidores de conteúdos mediáticos e à capacidade de ler de forma compreensiva e crítica mensagens audiovisuais que, como representações da realidade, são portadoras de ideologia e valores. Pressupõe a capacidade de utilização das novas tecnologias de forma responsável e democrática;
- Estética: refere-se à capacidade de utilização e interpretação dos *media* seguindo padrões de qualidade estética e criativa (Ferrés & Piscitelli, 2012; García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014).

Para evitar uma abordagem reducionista da literacia mediática e, considerando que a comunicação tem de ser vista como um fenómeno holístico, cada uma das dimensões propostas tem de ser analisada em interação com todas as outras. Os autores acrescentam ainda o carácter flexível de cada um dos indicadores, a possibilidade de serem adaptados em função da idade, nível cultural ou situação em questão (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Esta proposta segue a linha dos trabalhos de Jenkins (2006), aceitando a coexistência dos *media* tradicionais e dos novos *media* e a cultura participativa onde os consumidores são considerados também potenciais produtores/criadores, através de processos de selecção, análise, interpretação, capacidade crítica e difusão de mensagens *media* (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Por fim, esta proposta destaca ainda uma dimensão relacionada com a emoção uma vez que, como refere o neurobiólogo LeDoux, a consciência só poderá ser compreendida se forem estudados os processos inconscientes que a tornam possível (LeDoux, 1999). Por esta razão, a literacia mediática exige o desenvolvimento de competências de pensamento crítico para equilibrar o cérebro emocional e o racional.

Em conclusão, pode afirmar-se que são várias as perspetivas sobre o conceito de literacia mediática, devido não só à sua complexidade e multidimensionalidade, mas também pela abrangência do contexto em que pode ser aplicada. Contudo, apesar dos

diferentes quadros conceituais que a literatura apresenta, as diferentes perspectivas de acadêmicos e instituições parecem convergir num tronco comum, relacionado na generalidade, com as competências de acesso aos conteúdos mediáticos, reflexão crítica sobre eles e capacidade de criação, produção e partilha de uma forma ética e segura, para uma participação informada na sociedade.

**CAPÍTULO 2**  
**A AVALIAÇÃO DA LITERACIA MEDIÁTICA:**  
**UMA (RE)VISÃO SOBRE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

---

## 2.1. Os desafios da avaliação

Uma análise das metodologias usadas nas investigações já realizadas, ajudando a responder às questões *o que avaliar? como avaliar?* parece-nos fundamental para a avaliação de competências de literacia mediática.

Se por um lado é referido muitas vezes na literatura o crescente interesse por estudos de avaliação de competências de literacia mediática, por outro, poucas investigações têm sido conduzidas neste campo, o que constitui uma lacuna no que se refere à existência de evidências científicas sobre o diagnóstico do nível de literacia mediática dos cidadãos, que permitam criar respostas adequadas às necessidades da população (Ashley et al., 2013; García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014; Martens, 2010; Schilder et al., 2016).

A avaliação da literacia mediática é também considerada como um grande e complexo desafio ainda em debate, devido ao pouco consenso existente na forma de a realizar e ainda com um longo caminho a percorrer (Livingstone & Thumim, 2003; Pereira et al., 2015; Schilder et al., 2016).

A existência de variadas posições sobre quais as competências, habilidades e conhecimentos que configuram a literacia mediática constitui uma das dificuldades para a avaliação (Potter & Thai, 2016). Estas diversas posições estão refletidas nas várias formas de avaliação que se encontram na literatura, e que estão relacionadas com os vários contextos em que são realizadas (Schilder et al., 2016). Por exemplo, a produção científica sobre o tema pode ter origem em especialistas, investigadores, professores com uma base de formação muito diversa (e.g., comunicação, educação, psicologia), assim como os objetivos de avaliação podem ter como meta de intervenção áreas distintas (e.g., grupos políticos, sistemas educativos, agências governamentais de todo o mundo) (Potter & Thai, 2016; Schilder et al., 2016).

Buckingham et al. (2005) afirmam que as competências de literacia mediática que cada indivíduo necessita dependem muito do fim para que serão utilizadas, o que exige diferentes formas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Os autores lançam algumas questões pertinentes, ainda sem respostas, tornando a tarefa de avaliação mais complexa e desafiante (Buckingham et al., 2005):

- Qual a contribuição do desenvolvimento psicológico e social das crianças nas suas competências de literacia mediática?

- Existe transferência de competências na utilização de diferentes meios de comunicação? Será que um indivíduo com elevada competência crítica na leitura impressa, também a terá na leitura audiovisual?
- Qual a forma de avaliar o nível ideal de literacia mediática dos jovens de acordo com as exigências da sociedade contemporânea?

Schilder et al. (2016) sugerem que uma clarificação dos desafios em torno da avaliação da literacia mediática poderá ser um ponto de partida para os ultrapassar. Neste sentido realizaram um estudo intitulado “The Challenges of Assessing Media Literacy Education”, utilizando uma metodologia mista. Numa primeira fase, foi realizado um estudo qualitativo com recurso a entrevistas semiestruturadas (N=10). Na segunda fase, utilizaram os dados obtidos para construir um questionário, que foi aplicado a uma amostra de 133 participantes, de forma a validar e estender os resultados do estudo qualitativo a uma amostra de maior dimensão. O objetivo principal destes trabalhos foi compreender os desafios nas práticas de avaliação, sob o ponto de vista de profissionais de todo o mundo que atuam nesta área (professores, investigadores e profissionais da área dos *media*) e de 35 nacionalidades diferentes.

Os resultados obtidos pelos autores foram resumidos em oito itens, relacionados com os desafios sentidos pelos participantes na tarefa de avaliação da literacia mediática (Schilder et al., 2016):

1. Os métodos e critérios de avaliação são dependentes do contexto e não são universais. Uma vez que não existe uma abordagem dominante para a avaliação, foi referido que esta é muitas vezes realizada consoante o contexto. Também a falta de um quadro concetual consensual e rigoroso constitui um desafio a ultrapassar no momento da definição do que deverá, efetivamente, ser avaliado;
2. O que realmente se avalia: pensamento crítico vs. memorização de conteúdo. Embora seja identificada a extrema importância na avaliação de questões relacionadas com o pensamento crítico, é reconhecida uma grande dificuldade na sua concretização. É dado como exemplo o facto de os alunos repetirem os raciocínios uns dos outros e, em momentos de avaliação, muitas vezes apenas repetirem o que lhes foi ensinado, verificando-se a ausência de uma análise crítica ao que lhes é apresentado.
3. A interpretação. Os professores/investigadores têm a sua própria visão sobre literacia mediática e, por isso, no momento de avaliar os trabalhos/tarefas, resultam diferentes interpretações, o que leva a uma falta de coerência de critérios de avaliação.

4. A ambivalência relativa à quantificação da aprendizagem da literacia mediática devido à variedade de competências envolvidas. Foi identificado o enorme desafio em quantificar a grande variedade de competências relacionadas com o conceito de literacia mediática. É sublinhado o facto da quase impossibilidade de avaliar pensamentos mais complexos através da forma de avaliação mais comum, a quantitativa.
5. A falta de preparação e formação dos professores dificulta a sua compreensão sobre o que avaliar e a forma de realizar esta avaliação.
6. O controlo institucional sobre a avaliação. Apesar de, em alguns países, existir regulamentação relativa à avaliação da educação para os *media*, por vezes ela não está de acordo com a visão dos especialistas. É dado o exemplo de uma avaliação centrada em exames finais em detrimento de uma avaliação mais contextual da literacia mediática.
7. Apesar do reconhecimento da importância da utilização de métodos qualitativos, de forma a incluir a avaliação da compreensão, estes acabam por ser pouco utilizados, por serem métodos dispendiosos e morosos.
8. A contradição entre o controlo inerente ao ensino através da avaliação para o cumprimento de determinados objetivos e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Se, por um lado, é defendida a ideia de o aluno assumir um certo controlo sobre a sua própria aprendizagem, por outro existe a obrigatoriedade de ensinar tendo em vista resultados específicos.

Embora a conclusão do estudo refira a necessidade de desenvolvimento de métodos e instrumentos válidos para a avaliação da literacia mediática, nomeadamente para medir o pensamento crítico, é reconhecido que um único instrumento de avaliação em larga escala será muito difícil de concretizar. As razões destas dificuldades estão relacionadas com o facto de, na literacia mediática, os critérios e os instrumentos de avaliação estarem dependentes do contexto (quer a nível geográfico, cultural ou histórico) e do tipo de grupo a ser avaliado (idade ou classe social). Para além disto, é também apontado que não é fácil ir além da avaliação de habilidades de ordem inferior, como é mais comum verificar-se, uma vez que as avaliações qualitativas que medem o pensamento de ordem superior, nomeadamente as competências de pensamento crítico, são caras e levam bastante tempo a serem desenvolvidas e utilizadas. É partilhada a opinião da importância da superação destes desafios para a realização de avaliações credíveis e válidas, de forma a evidenciar os resultados da educação para os *media* e assim

incrementar o reconhecimento da importância da literacia mediática e a valorização desta temática (Schilder et al., 2016).

Perante tantos desafios que caracterizam a tarefa de avaliação da literacia mediática, será expectável encontrar na literatura investigações sobre a avaliação de competências baseadas em diversos quadros conceituais e também diferentes metodologias.

Schilder et al. (2016) identificam três formas mais comuns de avaliar a literacia mediática. A primeira relacionada com a avaliação dos resultados da educação para os *media*, por exemplo a avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento de competências de literacia mediática. A segunda relaciona-se com a avaliação de componentes específicos da literacia mediática, como é o exemplo de um estudo de Primack et al. (2006) (descrito mais à frente), onde é avaliada a relação entre a interpretação de mensagens *media* sobre o tabaco e o próprio consumo de tabaco. Por último é referida uma avaliação mais holística, feita através de instrumentos de natureza quantitativa, como é o caso de alguns estudos realizados pela EAVI, nomeadamente “Assessing Media Literacy Levels and the European Commission-Pilot Initiative” e “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels” (Celot, 2015; Celot & Tornero, 2010).

Apresentamos de seguida alguns estudos que ilustram esta diversidade de métodos e competências avaliadas, referentes ao mesmo conceito: a literacia mediática.

## 2.2. A avaliação de competências de literacia mediática: os estudos

São vários os estudos de investigadores (nacionais e internacionais) e de organizações em todo o mundo que se interessam pela temática da avaliação da literacia mediática, quer seja com foco nos alunos (dos vários níveis escolares), nos professores (na sua prática docente ou em formação), ou nos cidadãos em geral.

### ❖ Panorama Internacional

No panorama internacional destacam-se alguns estudos de investigadores que impulsionaram o desenvolvimento desta área temática e inspiraram novas investigações.

O primeiro estudo a ser publicado no âmbito da avaliação de competências de literacia mediática foi da autoria de dois investigadores australianos, Robyn Quin e Barrie McMahon em 1993, intitulado “Monitoring Standards in Media Studies: Problems and Strategies”. Este estudo teve como objetivo avaliar a capacidade de compreensão e análise de conteúdos mediáticos de um segmento de uma comédia televisiva e de um anúncio publicitário impresso, de uma amostra de 1500 estudantes australianos do ensino secundário. Foram desenvolvidos dois testes, com base em dez itens de nível de dificuldade crescente, nas dimensões de linguagem, narrativa, produção/circulação, audiência e valores. O estudo revelou que a grande maioria dos alunos demonstraram um alto nível de capacidades, mas nos graus de dificuldade mais baixos, ou seja, nos itens relacionados com as capacidades mais básicas de análise dos *media*. As raparigas apresentaram melhores resultados do que os rapazes. Outras conclusões do estudo indicam que os alunos mostraram uma incapacidade de reconhecer os valores e atitudes expressos num texto *media*, de estabelecer a relação entre os textos *media* e o contexto social, assim como reconhecer a possibilidade de manipulação de pontos de vista (Quin & McMahon, 1993).

Com procedimentos muito semelhantes aos utilizados nos estudos de Quin e McMahon (1993), Hobbs e Frost (2003) realizaram um novo estudo de natureza mista, com fundamento no conceito de literacia mediática definido por Aufderheide e Firestone “capacidade de aceder, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diversos contextos” (1992, p. 6). Foi administrado um curso anual sobre *media/comunicação* a um

grupo de onze estudantes do 11º ano. Após a participação no curso, foi feita a estes alunos uma avaliação das suas capacidades de compreensão e análise crítica de mensagens, em resposta a três formatos de mensagens de não-ficção: através da leitura de um artigo de notícias impresso, da audição de um comentário de notícias na Rádio Pública Nacional dos EUA e da visualização de um segmento de notícias na televisão, direcionado a adolescentes. Esta avaliação foi realizada com recurso a um questionário com perguntas abertas e também sob a forma de *checklist*. Os resultados foram comparados com outro grupo demograficamente correspondente, mas que não participara no curso de *media/comunicação*. O resultado final aponta para um desenvolvimento das competências de literacia mediática dos alunos que frequentaram o referido curso, relacionadas com a capacidade de identificação: das ideias principais em conteúdos *media* impressos ou áudio, do objetivo da mensagem, do público a quem se destina, das técnicas de construção usadas nas mensagens *media*, de informações omitidas numa transmissão de notícias em formato escrito ou audiovisual (Hobbs & Frost, 2003).

Com a construção de um quadro concetual próprio, seguindo uma definição do conceito distinta do estudo anteriormente descrito, outro grupo de investigadores (Primack et al., 2006) desenvolveu uma escala para avaliar a relação entre nível de literacia mediática e o consumo de tabaco através de mensagens *media* que apelavam ao seu uso. O estudo foi feito com uma amostra de 1211 adolescentes dos 14 aos 18 anos, de uma escola secundária americana. O conceito de literacia mediática considerado no modelo teórico deste estudo apresentava-se sob a forma de três grandes domínios – Autores e Audiências, Mensagens e Significados, Representação e Realidade (Fig. 2). Por sua vez, estes domínios continham oito componentes centrais por onde foram distribuídos os 120 itens do questionário.

## Figura 2

Quadro conceitual de literacia mediática construído por Primack et al. (2006)

Media Literacy Domain	Related Media Literacy Core Concepts
Authors and audiences (AA)	AA1: authors create media messages for profit and/or influence AA2: authors target specific audiences
Messages and meanings (MM)	MM1: messages contain values and specific points of view MM2: different people interpret messages differently MM3: messages affect attitudes and behaviors MM4: multiple production techniques are used
Representation and reality (RR)	RR1: messages filter reality RR2: messages omit information

Nota. retirado de Primack, B. A., Gold, M. A., Switzer, G. E., Hobbs, R., Land, S. R., & Fine, M. J. (2006). Development and Validation of a Smoking Media Literacy Scale for Adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(4), 369, p. 370. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.369>

Este modelo teórico foi construído com base na combinação de dois outros modelos. Um primeiro modelo inglês adaptado por Buckingham (1998), desenvolvido em torno de compreensão dos conceitos: agências (quem comunica e porquê); categorias (que tipo de texto é produzido); tecnologia (como as mensagens *media* são produzidas); linguagem (interpretações e significados das mensagens *media*); audiências (quem recebe as mensagens e que significado lhes atribui); e representações (relação entre os textos *media* e a realidade). Um segundo modelo americano desenvolvido por Thoman (1999) onde se destacam cinco ideias chave: as mensagens *media* são construídas, têm a sua própria linguagem, podem ser interpretadas de variadas formas, contêm valores e perspectivas implícitos e são geralmente criadas com fins lucrativos (Primack et al., 2006).

Os autores confirmaram a validade e confiabilidade da escala e concluíram que o desenvolvimento de competências de literacia mediática pode ser uma ferramenta promissora para futuras intervenções no controle do consumo de tabaco na adolescência, uma vez que os resultados confirmaram que os alunos com melhores níveis de literacia mediática eram menos suscetíveis a fumar, tinham menos probabilidade de ter atitudes positivas em relação ao tabaco e eram mais defensores das normas antitabaco (Primack et al., 2006).

Por sua vez, Arke e Primack (2009) realizaram um estudo com o objetivo de validar uma escala de avaliação de literacia mediática. Desenvolveram um modelo concetual baseado na definição de vários autores: na definição de Aufderheide e Firestone (1992); nos princípios fundamentais da literacia mediática adotados pela NAMLE e na taxonomia geral da aprendizagem estabelecida por Bloom (Arke & Primack, 2009). Consideraram cinco domínios, apresentados na Fig. 3.: recordação/recuperação (avalia a compreensão básica e o acesso à mensagem *media*); intenção (avalia a compreensão da intenção ou o objetivo da mensagem); interpretação (avalia se o participante consegue identificar o remetente da mensagem e quais os vários pontos de vista da mensagem); técnica (avalia a capacidade de analisar as técnicas que foram utilizadas na mensagem *media* para atrair a atenção); por fim, a avaliação (a forma como um indivíduo avalia a mensagem *media* em comparação com a sua própria perspectiva, incluindo a avaliação subjetiva do indivíduo sobre a sua atitude em reação à mensagem) (Arke & Primack, 2009, p. 58).

### Figura 3

*Quadro Concetual de literacia mediática construído por Arke e Primack (2009)*

Label	Domain	Item code	Item(s)	Aufderheide	NAMLE Key Questions	Bloom
A	Recall	Recall	Factual recall items	Access	Content	Knowledge
B	Purpose	Purpose	Explain the purpose of the message.	Access	Purpose	Comprehension
C	Viewpoint	Sender	Identify the sender of the message.	Analyze	Author/Audience	Analysis
		Missing	What points of view may be missing?	Analyze	Author/Audience	Analysis
D	Technique	Technique	How does the sender attract and hold your attention?	Analyze	Techniques	Analysis
E	Evaluation	Evaluation	What attitudes or feelings are you left with afterwards?	Evaluate	Credibility	Evaluation
		Inference	What does the information suggest?	Evaluate	Credibility	Synthesis

Nota. retirado de Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53–65, p. 57. <https://doi.org/10.1080/09523980902780958>

Para a operacionalização da avaliação da literacia mediática, os autores construíram uma escala constituída por sete itens correspondendo aos cinco domínios definidos, com recurso a perguntas de respostas aberta e avaliadas em três contextos diferentes (rádio, televisão, impressão). Foi também utilizado um instrumento de

avaliação de pensamento crítico: *California Critical Thinking Skills Test (CCTST)* (Arke & Primack, 2009).

Esta escala foi respondida por 34 alunos universitários de um curso de comunicação. Os autores confirmaram a sua validade e confiabilidade e, portanto, a sua utilidade como recurso para a avaliação de literacia mediática. Concluíram, ainda, que existe uma correlação positiva entre o nível de literacia mediática e os valores obtidos no teste CCTST (Arke & Primack, 2009).

No contexto espanhol, destacam-se dois projetos de investigação, liderados pelo Professor Joan Ferrés Prats: “Competencia Mediática- Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España” e “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales” fundamentados nos estudos de Ferrés (2007) e Ferrés e Piscitelli (2012), respetivamente.

O primeiro projeto, impulsionado pela Universidade Pompeu Fabra (Catalunha) e com o apoio do Ministério da Educação, foi desenvolvido entre 2006/2010, com objetivo de medir o nível de competência mediática de pessoas, não profissionais da área da comunicação, para identificação das necessidades de educação para os *media*. Os autores utilizaram o quadro concetual desenvolvido pelo Professor Ferrés Prats, já referido no ponto 2 do Capítulo 1, constituído por seis dimensões: a linguagem, a tecnologia, os processos de produção e programação, a ideologia e valores, a receção e audiência e a estética (Ferrés et al., 2011).

Esta investigação foi constituída por duas fases, a primeira com recurso a uma metodologia quantitativa para avaliação das competências mediáticas dos cidadãos, através da aplicação de um questionário construído para o efeito, com perguntas abertas e fechadas. Este questionário foi validado tendo em conta os resultados obtidos nas provas piloto, assim como os comentários dos investigadores e responsáveis pela administração das provas nas respetivas Comunidades Autónomas do Estado Espanhol. Na segunda fase foi utilizado o método qualitativo com recurso a *focus group* e entrevistas de profundidade. O desenho de toda a investigação foi construído de forma a relacionar o objetivo do estudo com três variáveis: a idade, o sexo e o nível de estudos (Ferrés et al., 2011).

De uma maneira geral, o estudo concluiu que a competência em literacia mediática dos cidadãos espanhóis é muito baixa. Não foram encontradas diferenças significativas em relação à variável sexo, mas em relação à variável idade, observou-se que quando a idade aumenta, aumenta também o número de pessoas com menos competências. Por fim,

verificou-se que o grupo de pessoas com ensino superior foi o grupo que obteve melhores resultados, embora seja sublinhado o facto de que possuir estudos universitários não garante a existência de competências mediáticas (Ferrés et al., 2011).

O segundo projeto foi desenvolvido em continuação do primeiro, com a participação da Universidad Pompeu Fabra (UFP), da Universidad de Huelva (UHU) e da Universidad de Valladolid, intitulado “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales”. Este projeto, tal como indica o título, contou com três linhas de investigação: um subprojeto dedicado aos profissionais de comunicação; um subprojecto dedicado à educação obrigatória; e por último um subprojecto dedicado à educação universitária (García-Ruiz, González Pérez et al., 2014).

Destaca-se o subprojeto dedicado à educação obrigatória com o título “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital”. O objetivo deste estudo foi avaliar as competências de literacia mediática das crianças e dos jovens a frequentar a *Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria e Bachillerato*, em Espanha, considerando o seu contexto social e a consequente influência sobre a aquisição destas competências. Por isso foram também objeto de estudo as famílias e os professores, principais responsáveis pela educação destas crianças. O quadro concetual baseou-se na atualização da conceção de Ferrés (2007), também referida no ponto 2 do Capítulo 1. Assim, com fundamento nos estudos de Ferrés e Piscitelli (2012), o conceito de literacia mediática utilizado apresenta algumas alterações ao anterior no que se refere às suas seis dimensões básicas: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores, e estética.

Os instrumentos utilizados foram validados através de um estudo piloto e também com recurso à técnica de Delphi: quatro questionários online destinados aos estudantes (4-6 anos; 9-12 anos; 14-17 anos e 16-21 anos), um destinado aos professores e um guião de uma entrevista destinada às famílias. Para se poder conhecer o nível de literacia mediática em cada uma das amostras, foram categorizados os dados recolhidos em três níveis: básico, médio e avançado (García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014).

De uma forma geral, os resultados deste estudo indicam que as crianças e os jovens apresentam um nível de competência de literacia mediática médio.

É na dimensão linguagem que, em todos os anos escolares estudados, os alunos obtêm melhores resultados. Contudo, as respostas corretas vão diminuindo à medida que é requerida uma análise mais profunda ao conteúdo apresentado.

Na dimensão tecnologia são os alunos mais velhos os que obtêm melhores resultados, mas, quando as perguntas apresentam uma maior complexidade, foi verificado que os bons resultados vão diminuindo em todos os anos escolares considerados.

Relativamente à dimensão processos de produção são os mais novos os que apresentam uma maior percentagem de respostas corretas no que se refere aos conhecimentos e atitudes relacionados com a dimensão, no entanto, quando está em causa a manipulação da tecnologia para produzir conteúdos, estes alunos apresentam resultados menos satisfatórios. O contrário foi verificado na dimensão estética onde foram os alunos do nível *Secundaria e Bachirellato* os que mostraram melhores resultados.

Na dimensão ideologia e valores, os alunos de todas as etapas revelaram um nível básico de competências.

Os resultados obtidos no questionário destinado aos professores estão distribuídos igualmente pelos três níveis. As entrevistas destinadas às famílias revelaram as suas preocupações relativas à utilização, pelos filhos, das novas tecnologias, nomeadamente questões relacionadas com o constante uso do telemóvel ligado à internet e os perigos inerentes a esta utilização, em particular a divulgação de imagens sem permissão. As famílias reconhecem, porém, a grande potencialidade e inúmeras oportunidades oferecidas pelos *media* digitais (García-Ruiz et al., 2014).

A título de conclusão, os autores afirmam ser fundamental alcançar uma educação mediática de qualidade e para tal sublinham a necessidade de, não só fortalecer as competências de literacia mediática das famílias, como também projetar planos de formação para professores (iniciais e contínuos), de forma a melhorar o seu domínio da literacia mediática, para que os seus alunos se tornem cidadãos responsáveis e críticos perante os *media* (García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014).

Destaca-se também uma investigação da Vrije Universiteit de Bruxelas, desenvolvido por Zhang & Zhu (2016), com os objetivos de desenvolver uma escala de auto-perceção de literacia mediática digital e analisar a relação de variáveis pessoais (sexo, idade e experiência dos estudantes com *media* digitais) e contextuais (mediação parental e background parental) com as competências de literacia mediática destes estudantes. A escala foi aplicada a uma amostra de 796 alunos de Pequim, entre os 9 e os 13 anos e o modelo concetual foi baseado nas definições apresentadas por vários investigadores e organizações (cf. Figura 4):

## Figura 4

### Quadro resumo de definições de literacia mediática de Zhang e Zhu (2016)

Researchers	Dimensions
Aufderheide and Firestone (1993)	Decode, analyse, evaluate, produce
Livingstone (2004)	Access, analyse, evaluate, create
Buckingham (2007)	Access, analyse, create, communicate
ETS (2007)	Access, manage, integrate, evaluate, communicate
Hobbs (2010)	Use technology, critical thinking, message creation, ethic thinking, active participation
EVAI (2011)	Use, critical understanding, communicate, citizen participation
Claro et al. (2012)	ICT skills, higher-order thinking, problem solving
Ng (2012)	Technical skills, evaluate, think, create, communicate
Hatlevik and Christophersen (2013)	Use technology, make use of technology to process, acquire, evaluate information, produce and communicate information.
Twing (2013)	Locate, organize, understand, evaluate, analyse, interact
Aesaert et al. (2015b)	Technical application, higher-order learning

Nota. retirado de Zhang, H., & Zhu, C. (2016). A Study of Digital Media Literacy of the 5th and 6th Grade Primary Students in Beijing. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 579–592, p. 3. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0285-2>

Foram consideradas no modelo de análise quatro dimensões: competências técnicas, compreensão crítica, produção/comunicação e participação (Zhang & Zhu, 2016).

Destacam-se alguns dos resultados desta investigação, nomeadamente os relativos às competências técnicas e ao pensamento crítico, em que os melhores resultados foram obtidos pelos alunos mais velhos. De um modo geral, todos os alunos obtiveram resultados mais baixos na dimensão de produção e comunicação. Os autores concluíram também que existe uma relação positiva e significativa entre a mediação parental e cada uma das dimensões consideradas (Zhang & Zhu, 2016).

Algumas organizações com interesse na temática dos *media* desenvolveram instrumentos para avaliar as competências de literacia mediática no sentido de perceber o nível de conhecimentos da população, o acesso e hábitos de utilização e comportamentos relacionados com os *media*, assim como a relação com o contexto em que são observados.

Em 2010 a EAVI, coordenou um estudo em nome da Comissão Europeia: “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels”, em parceria com o Centre pour

L'éducation aux Médias et à l'Information (CLEMI), a Universitat Autònoma de Barcelona, a Université Catholique de Louvain e a University of Tampere, com coordenação científica de José Manuel Pérez Tornero. Este estudo, já referido anteriormente, surge em resposta à Directiva 2007/65/EC artigo 26º, que define a obrigatoriedade de apresentação de um relatório, de três em três anos, ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu, sobre os níveis de literacia para os *media* em todos os Estados-Membros (Celot & Tornero, 2010).

Os principais objetivos do estudo foram apresentar um panorama amplo e abrangente do conceito de literacia mediática, compreender qual a melhor forma de avaliação dos níveis de literacia mediática na Europa, construir os instrumentos para esta avaliação e, ainda, fornecer recomendações para a implementação de políticas ao nível da União Europeia (Celot & Tornero, 2010).

Foi desenvolvido um mapa concetual como base para a construção da ferramenta empírica destinada à avaliação dos níveis de literacia mediática, dentro do qual se identificaram duas dimensões de análise: as competências individuais (competências pessoais - usos e compreensão crítica; competências sociais - habilidades comunicativas) e os fatores de contexto (educação para os *media*, políticas de literacia mediática, indústria mediática, sociedade civil e disponibilidade dos *media*), tal como foi descrito no capítulo anterior. De referir que a compreensão crítica não chegou a ser avaliada, dada a complexidade da tarefa (Celot & Tornero, 2010).

O quadro concetual foi validado através de vários ciclos de consulta onde participaram especialistas de cada país, para a identificação e seleção de indicadores. Foram recolhidas informações através de bases de dados estatísticos de cada um dos Estados-Membros e, também, através de um questionário, enviado a mais de 100 profissionais e investigadores europeus (Celot & Tornero, 2010).

Dada a complexidade do conceito de literacia mediática, a tarefa resultou numa grande quantidade de indicadores<sup>2</sup> (59) que descrevem as duas principais dimensões definidas, classificados em níveis básico, médio ou avançado<sup>3</sup> (Celot & Tornero, 2010).

Os resultados deste estudo indicam que os níveis de literacia mediática na Europa não são homogêneos. Foram os países nórdicos, com níveis sociais mais elevados, com

---

<sup>2</sup>[http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/annex\\_1\\_list\\_of\\_indicators\\_components\\_and\\_criteria\\_tg\\_def.d\\_0.pdf](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/annex_1_list_of_indicators_components_and_criteria_tg_def.d_0.pdf)

<sup>3</sup>[http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/annex\\_b\\_framework.pdf](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/annex_b_framework.pdf)

maior sucesso educativo e com populações relativamente pequenas, que obtiveram melhor classificação. O topo da tabela é ocupado pela Finlândia, seguida pela Dinamarca e Holanda. Os países da Europa Central obtiveram um nível médio de literacia mediática, sendo os países do sul e da Europa de Leste os que expressaram o nível básico (Chipre, Bulgária e Roménia). Portugal posicionou-se abaixo da média da União Europeia, ocupando o 18º lugar, enquadrando-se no nível médio de literacia mediática. No que se refere às duas dimensões, foi a Dinamarca que obteve o melhor resultado na dimensão competências individuais e a Polónia o país com o resultado mais baixo. Portugal também obteve um resultado que não foi para além do nível básico. Na dimensão relativa aos fatores contextuais foi a Finlândia que obteve o resultado mais elevado e a Bulgária o mais baixo. Portugal situou-se no nível médio (Celot & Tornero, 2010).

Seguiu-se um estudo mais técnico, um follow-up do estudo anterior, coordenado pelo DTI em conjunto com a EAVI, intitulado “Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe”. O objetivo deste estudo foi avaliar a validade teórica e prática do quadro concetual de literacia mediática proposto em 2010, ou seja, realizar uma validação estatística, corrigir e testar os critérios descritos no estudo anterior, com o intuito de fornecer à Comissão Europeia um instrumento revisto para avaliar e classificar os países em termos dos seus níveis de literacia mediática (EAVI & DTI, 2011).

Após uma revisão da literatura sobre definições e métodos de avaliação de literacia mediática e de uma consulta a especialistas europeus para reformular a lista de indicadores anteriormente definidos, foi realizada uma pesquisa-piloto em sete Estados-Membros<sup>4</sup>, através de um questionário online, onde participaram cerca de 1000 pessoas por país, num total de 7051 participantes. O inquérito incidia nas competências individuais, especificamente sobre as componentes uso, avaliação crítica e comunicação. O estudo veio confirmar a validade da proposta apresentada em 2010, “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels” (EAVI & DTI, 2011).

Ainda ancorado aos estudos de 2010 e 2011 anteriormente referidos, em 2014 foi realizada uma iniciativa pela Comissão Europeia e pelo Media Literacy Experts Group, com o objetivo de fornecer informações sobre os níveis de literacia mediática na Europa.

O documento final, intitulado “Assessing Media Literacy Levels in Europe and the EC Pilot Initiative”, apresenta os resultados da avaliação da literacia mediática dos

---

<sup>4</sup> Dinamarca, França, Hungria, Itália, Lituânia, Polónia e Reino Unido

países<sup>5</sup> que voluntariamente participaram no estudo. A Comissão Europeia não planeou obter uma análise comparativa dos diferentes países, uma vez que, devido às suas particularidades, cada país utilizou a metodologia que considerou mais conveniente (embora muitos deles tenham aplicado as recomendações dos dois estudos anteriores). Houve países que trabalharam de uma forma independente, redefinindo as competências de literacia mediática ou utilizando métodos qualitativos para avaliar o uso dos *media*, como foi o caso da Dinamarca, Alemanha e Portugal (Celot, 2015). Assim, neste contexto, o Grupo de Peritos da “Media Literacy Unit” da Comissão Europeia, através do Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS), convidou o Grupo Informal sobre Literacia para os *Media* (GILM) a realizar um estudo. O estudo foi então desenvolvido pelos investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura, com o apoio do GMCS e da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), intitulado “Níveis de literacia mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano” (Pereira et al., 2015), que será apresentado posteriormente, no âmbito da descrição dos estudos realizados no contexto nacional.

O órgão regulador das comunicações no Reino Unido, Office of Communications (Ofcom), realiza regularmente estudos sobre literacia mediática, focando-se sobretudo nos aspetos de acesso, hábitos de utilização e atitudes. Com base na sua definição de literacia mediática como a capacidade de acesso, compreensão e criação de comunicações em vários contextos, realiza anualmente estudos sobre a utilização e atitudes das crianças, jovens e adultos perante os *media*. Para complementar estes estudos, a Ofcom realiza também periodicamente estudos qualitativos relativamente à motivação, ao contexto de uso dos *media* e à forma como os *media* entram na vida do dia-a-dia dos adultos e também de crianças e jovens. Destaca-se um estudo longitudinal, que teve início em 2014, denominado “Children’s Media Lives”. Este estudo, com recurso a entrevistas, pretende acompanhar as mesmas 18 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos, ao longo do tempo, relativamente aos seus usos, hábitos e atitudes em relação aos *media*, assim como pretende acompanhar o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

A Ofcom publica também um relatório anual denominado “Children and parents: media use and attitudes” que fornece evidências sobre o uso, atitudes e compreensão

---

<sup>5</sup> Áustria, Bélgica, Lituânia, Holanda, Noruega, Roménia, Eslováquia e Espanha.

sobre os *media*, de crianças e jovens entre os 5 a 15 anos, e entre os 3 e 4 anos de idade. Neste relatório são também analisados os pontos de vista dos pais relativamente às questões de acesso, hábitos de utilização e atitudes dos seus filhos, além da sua monitorização ou limitação relativamente à utilização de diferentes tipos de *media* (Ofcom, 2019).

### ❖ **Panorama nacional**

Em Portugal, a temática da literacia mediática tem vindo a despertar um crescente interesse da comunidade científica, sendo, no entanto, ainda escassos os estudos que focam especificamente a área de avaliação de competências. A validação de instrumentos de avaliação tem sido um dos objetivos das investigações já realizadas, contribuindo para a reflexão, ainda pouco aprofundada, sobre as metodologias mais adequadas nestas pesquisas (Lopes et al., 2015).

Destacam-se alguns dos estudos no âmbito de dissertações de mestrado, teses de doutoramento e investigações que deram contributos importantes para o desenvolvimento da área da literacia mediática no contexto nacional.

Em Portugal é de destacar um estudo realizado por João e Menezes (2008), investigadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, realizaram um estudo intitulado “Construção e validação de indicadores de literacia mediática”. Foi construído um questionário e administrado a uma amostra de 241 estudantes da Universidade do Porto, a frequentarem os cursos de Psicologia, Direito, Engenharia e Jornalismo. A estrutura concetual que serviu de base para a construção do questionário remete para dimensões de literacia mediática relacionadas com o conhecimento sobre os mecanismo de funcionamento dos *media*, capacidades de exploração e reflexão, avaliação crítica e integração de conteúdos (João & Menezes, 2008).

Os resultados sugerem a relação dos indicadores com várias dimensões da literacia mediática e apontam para a sua validade. Contudo, as autoras sublinham o facto de este estudo “constituir apenas uma abordagem à validação destes indicadores, que necessita de ser objecto de outras investigações” (João & Menezes, 2008, p. 67). Uma vez que se trata de um conceito complexo e multidimensional, sugerem o desenvolvimento de

instrumentos de avaliação diversos, que incluam variadas formas de conteúdo (imagem, texto) e competências diversificadas (João & Menezes, 2008).

Silva (2010), no âmbito da sua tese de mestrado em Ciências da Comunicação, realizou um estudo intitulado “Teorias da Conspiração: Sedução e Resistência a partir da literacia mediática”. O seu objetivo foi avaliar os efeitos de teorias da conspiração, em particular relacionados com a autoria dos atentados de 11 de setembro de 2001, a partir de duas dimensões de literacia mediática: as fontes de informação e o posicionamento do jornalista (no que se refere à sua isenção na forma como narra a história) e verificar de que forma afetam a credibilidade percebida pelos sujeitos da amostra. Foi administrado um questionário a 94 estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a frequentarem o curso de Ciências da Informação e Línguas Aplicadas. Foram criados seis textos diferentes que narravam a mesma teoria, fazendo variar o posicionamento do jornalista e as fontes citadas no artigo.

Embora a expectativa da autora fosse que os inquiridos revelassem maior sensibilidade à dimensão de posicionamento neutro por parte do jornalista e à credibilidade das fontes, tal não se verificou. As variações introduzidas não alteraram de forma significativa a percepção dos participantes sobre a autoria dos atentados de 11 de Setembro, ou seja, “os cuidados no consumo da informação foram, regra geral, ignorados ou negligenciados pelos estudantes, que revelaram, com efeito, ser uma ‘presa fácil’ para as teorias da conspiração” (Silva, 2010, p. 83), apontando para um défice de literacia mediática.

Por sua vez, Lopes (2013), no âmbito da sua tese de doutoramento, desenvolveu um estudo com o objetivo de perceber o impacto da literacia mediática nas práticas de cidadania. A pesquisa envolveu a aplicação de um questionário relacionado com as práticas e consumos mediáticos e uma prova de literacia mediática relacionada com as competências, a uma amostra de 500 estudantes adultos a frequentar vários níveis escolares, na área da grande Lisboa. A prova de literacia mediática foi construída à luz de uma grande variedade de estudos de literacia (e.g., International Adult Literacy Survey-IALS, Programme for the International Assessment of Adult Competencies-PIAAC), com base em investigações no âmbito da literacia mediática (e.g., Arke, 2005; Arke & Primark, 2009; EAVI, 2010, 2011; UNESCO, 2011) e da psicologia cognitiva (e.g., Morais, 2002, 2010; Rumelhart, 1977), tendo por fundamento teórico a definição

européia de literacia mediática apresentada na Recomendação da Comissão Europeia (2009/625/CE) como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão Europeia, 2009, p. 10). A autora operacionalizou as componentes da definição em três domínios: conhecer e compreender; avaliar criticamente e criar para comunicar; e três dimensões de análise: técnica, crítica e criativa. A prova foi organizada em quatro tipos de tarefas hierarquizadas por nível de dificuldade: localizar e identificar (tarefas de nível 1), integrar e interpretar (tarefas de nível 2), avaliar e refletir (tarefas de nível 3) e gerar (tarefas do nível 4) (Lopes, 2013).

O estudo revela um conjunto de fatores explicativos das competências de literacia mediática e das práticas de cidadania, como ilustra a Figura 5.:

### Figura 5

*Fatores explicativos de competências de literacia mediática e de práticas de cidadania*



Nota. retirado de Lopes, P. (2013). *Literacia mediática: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa* [(Tese de doutoramento, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa)], p.274. <http://hdl.handle.net/10071/8666>

Importa realçar o facto de que foram os participantes mais novos a frequentarem níveis de ensino mais elevados que apresentaram melhores níveis de literacia mediática. A principal conclusão relativa à questão central do estudo revelou uma relação pouco significativa entre a literacia mediática e as práticas de cidadania (Lopes, 2013).

Em 2015, foi realizado um estudo piloto no âmbito do convite do GMCS endereçado ao GILM, referido anteriormente, e desenvolvido por investigadores do CECS da Universidade do Minho, intitulado “Níveis de literacia mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano” (Pereira et al., 2015). Este estudo teve como objetivo conhecer os níveis de literacia mediática da população alvo - estudantes do 12º ano, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, a frequentarem escolas públicas a nível nacional - e construir e validar o respetivo instrumento de avaliação. O modelo de análise foi baseado na definição apresentada pela Comissão Europeia, na 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, especificamente os artigos 11º e 13º (Comissão Europeia, 2009). No Art.11º pode ler-se que a “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” (Comissão Europeia, 2009, p. 10).

Foram definidas como objeto de avaliação as dimensões de acessos e usos; compreensão, análise e avaliação; e participação e produção (Pereira et al., 2015).

## Figura 6

*Modelo de análise do estudo “Níveis de literacia mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano”*



Nota. retirado de Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano*, p. 37.

[http://anesbandarra.net/moodle2/pluginfile.php/3778/mod\\_resource/content/1/2117\\_7589\\_4\\_PB.pdf](http://anesbandarra.net/moodle2/pluginfile.php/3778/mod_resource/content/1/2117_7589_4_PB.pdf)

Com recurso a um questionário online com perguntas, na sua maioria, sob a forma de exercícios aos quais correspondia uma pontuação, aproximando-se de um teste de competências, foram recolhidos os dados para a identificação dos níveis de literacia mediática de uma amostra de 679 estudantes do 12º ano, de 46 escolas públicas a nível nacional. Foi considerada uma escala de 100 valores. Assumindo 49,50 valores como o valor mínimo para ser considerado um valor positivo, os resultados foram agrupados em três níveis: Nível 1, abrangendo os alunos com resultados abaixo da média (<29); Nível 2 constituído pelo grupo de alunos que obtiveram um resultado entre a média e a positiva (>29,01 e <49,4); Nível 3 constituído pelo grupo de alunos que conquistaram valores positivos ( $\geq 45,5$ ). Mais de 50% da amostra posicionou-se no Nível 1, um resultado negativo relativamente à média (29,01) e apenas 5% da amostra obteve resultados positivos, posicionando-se no Nível 3 (Pereira et al., 2015).

Carvalho (2015) realizou um estudo no âmbito da sua tese de mestrado, com o principal objetivo de avaliar os níveis de literacia mediática de adultos em contexto empresarial. Também com base na definição europeia de literacia mediática, a autora construiu o modelo de análise da sua investigação considerando os quadros conceituais do estudo realizado por Lopes (2013) anteriormente descrito e o estudo realizado pela EAVI “Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe” (2011). Através da adaptação destes modelos, considerou quatro dimensões, relacionando práticas mediáticas e de comunicação com competências de literacia mediática: acesso; compreensão e análise crítica; comunicação; cidadania. A operacionalização do modelo foi realizada com a aplicação de um questionário a uma amostra de 201 adultos e três *focus group* com um total de 19 participantes.

Os resultados do estudo mostraram que é a população mais jovem, mais escolarizada e que trabalha na área administrativa, que apresenta um nível de literacia mediática mais avançado.

Em 2014 foi desenvolvida uma Escala de Literacia Mediática e Informacional, desenvolvida no âmbito do Projeto GamiLearning (UTAP-ICDT / IVC-ESCT / 0020/2014), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo

Programa UT Austin, Portugal. Esta escala foi baseada num modelo concetual centrado nas competências operacionais, editoriais, organizacionais, socioculturais e de gestão das identidades digitais. Foi desenvolvido um instrumento de avaliação, constituído por 36 itens de autoperceção, respondidos através de uma escala de likert, divididos em duas partes: a primeira englobando as competências organizacionais, editoriais, operacionais e de gestão; e a segunda parte composta por itens relacionados com a literacia mediática crítica, aprendizagem e relacionamento interpessoal (Costa et al., 2018).

Este instrumento foi aplicado online, a uma amostra de 1151 alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, em 41 escolas de Portugal continental e regiões autónomas. Os autores obtiveram o suporte empírico da validade e fiabilidade desta escala de avaliação que, na sua versão final, apresenta uma estrutura trifatorial, com um total de 22 itens, distribuídos pelas dimensões: criação de *media* (5 itens); interação (5 itens) e gestão da informação (12 itens) (Costa et al., 2018).

Sublinhamos um estudo com particular importância para o desenvolvimento da presente tese de doutoramento. Trata-se da replicação do estudo: " La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales" (García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014), referido anteriormente, no contexto de outros países<sup>6</sup> europeus e latino americanos, incluindo Portugal<sup>7</sup>. Este estudo está integrado nos trabalhos da rede AlfaMed<sup>8</sup>, uma rede interuniversitária euroamericana de investigação sobre literacia mediática para a cidadania, que reúne mais de 50 investigadores de 13 países europeus e latino-americanos.

Sob o fundamento dos estudos de Ferrés e Piscitelli (2012) já referidos, foi construído e validado um questionário destinado a crianças entre os 9 e 12 anos, constituído por 23 itens relacionados com as seis dimensões do conceito de literacia mediática considerado (García-Ruiz et al., 2020).

A amostra dos sete países participantes foi constituída por 3782 estudantes com idades compreendidas entre 9 os 12 anos. Os resultados globais foram enquadrados em três níveis, sendo o primeiro o que inclui os resultados mais baixos e o terceiro os

---

<sup>6</sup> Portugal e Itália; Argentina, Brasil, Colômbia, Perú, Bolívia, Chile, Cuba, Equador, México e Venezuela.

<sup>7</sup> Sob coordenação nacional da Professora Doutora Armanda Matos, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

<sup>8</sup> <http://www.redalfamed.org/>

resultados mais elevados. A maioria dos alunos obtiveram resultados globais enquadrados no nível 2 (García-Ruiz et al., 2020).

A amostra nacional foi constituída por 531 alunos. Globalmente, os alunos participantes obtiveram resultados situados na sua maioria no nível 3 e a média nacional ficou situada no terceiro lugar, com os melhores resultados comparativamente aos restantes países participantes (García-Ruiz et al., 2020).

Destacamos por fim um projeto nacional ainda a decorrer, o Projeto COMEDIG (PTDC/CED-EDG/32560/2017), sob coordenação da Professora Doutora Armanda Matos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, ao qual a presente tese de doutoramento se encontra associada.

Este projeto tem como objetivo principal avaliar o nível de literacia digital e mediática da comunidade escolar (alunos e professores), para identificar necessidades, elaborar recursos educativos e oferecer orientações para a formação nesta área (COMEDIG, 2020).

## 2.3. Limites e recomendações

Os limites identificados pelos autores das investigações sobre literacia mediática exploradas no presente trabalho relacionam-se com a multidimensionalidade do conceito e com a complexidade da sua definição, em torno de questões sobre o que medir/avaliar e o como realizar esta medição/avaliação.

Comprovando as dificuldades de avaliação decorrentes da falta de consenso científico para a definição do conceito e de um quadro concetual para a sua avaliação, Potter e Thai (2016) realizaram um estudo intitulado “Conceptual Challenges in Designing Measures for Media Literacy Studies”, onde foi efetuada a análise de conteúdo a 88 investigações publicadas, para identificação de problemas de medição da literacia mediática. As conclusões revelaram alguns padrões preocupantes de erros na avaliação, resultantes sobretudo de problemas nos quadros concetuais utilizados (Potter & Thai, 2016).

Dos estudos analisados por estes autores, 25% não fundamentam a avaliação na definição do conceito de literacia mediática, facto que levanta questões sobre a sua validade, uma vez que impossibilita a tarefa de relacionar os resultados dessa avaliação com o conceito propriamente dito. Contudo, dentro da percentagem de estudos que fundamentaram a investigação numa definição de literacia mediática, 68,2% criaram a sua própria definição e apenas 23,9% basearam a avaliação numa definição de literacia mediática existente na literatura (Potter & Thai, 2016).

Estes autores alertam para a necessidade de uma definição fundamentada do conceito a avaliar e ainda lançam o desafio a futuros investigadores, para uma reflexão sobre a importância de uma especificação clara, tanto dos conhecimentos como das capacidades/habilidades a avaliar, integrados nas componentes ou dimensões consideradas no conceito de literacia mediática em questão. Afirmam que uma informação rigorosa e detalhada irá ajudar os leitores a perceber o/s objeto/s de avaliação, assim como a finalidade da investigação e a melhorar a sua validade (Potter & Thai, 2016).

No que diz respeito às várias dimensões do conceito, outros autores identificaram limitações relacionadas com o objeto de avaliação dos estudos como é o caso de Livingstone e Thumim (2003), que assinalam o facto de existir uma grande variedade de investigações que tem por base apenas alguns aspetos particulares da literacia mediática,

facto que impossibilita a construção de um quadro comparativo entre estudos e de uma visão geral da temática.

Já Buckingham refere que existe na literatura um número considerável de estudos focados na avaliação da dimensão de acesso, o que pode ser explicado por ser a dimensão mais fácil de identificar e medir (Buckingham, 2007; Buckingham et al., 2005).

Consequentemente, o número de investigações focadas na avaliação das restantes dimensões revela-se insuficiente, nomeadamente as relacionadas com o pensamento crítico, compreensão, avaliação e utilização das diversas formas de conteúdos mediáticos (Buckingham et al., 2005). Neste sentido, Schilder et al. (2016) sugerem que são necessários meios para avaliar o pensamento crítico e a capacidade do aluno para analisar criticamente, avaliar e produzir mensagens *media*.

No estudo sobre os níveis de literacia mediática realizado em 2015, Pereira et al. recomendam uma atenção acrescida no momento de construção do instrumento de avaliação, relativamente à idade e ao nível escolar dos participantes, no sentido de ser considerado o que é expectável que um aluno saiba sobre esta temática. Assim, sublinham a importância da identificação dos indicadores a avaliar, recomendando o Referencial de Educação para os *Media*, aprovado em abril de 2014 pelo Ministério da Educação, como documento base e ponto de partida para a definição destes indicadores, assim como o documento “Aprender com a Biblioteca Escolar”, publicado pela Rede de Bibliotecas Escolares em novembro de 2012 (Pereira et al., 2015).

Quanto às limitações relacionadas com as metodologias utilizadas, Buckingham et al. (2005) concluíram que a recolha de dados com recurso ao autorrelato e a escalas de autoperceção são a forma mais utilizada nos estudos analisados e, tal como Potter e Thai (2016), consideram que a avaliação com recurso à autoavaliação/autoperceção pode limitar a validade de um estudo. Assim, no sentido de ultrapassar esta limitação, estes autores sugerem que sejam realizados estudos, também baseados na observação e que incluam métodos de avaliação de desempenho, para complementar os dados recolhidos através de questionários de autoperceção (Buckingham et al., 2005).

As autoras Lopes (2013) e Pereira et al. (2015) realçam os benefícios da conjugação de técnicas quantitativas e qualitativas através da recolha e análise de informação recorrendo a entrevistas individuais ou em grupo (*focus group*), para que seja considerada uma visão geral sobre o contexto das práticas.

Uma outra questão apontada, e que constitui também uma lacuna metodológica, relaciona-se com a dificuldade de avaliação da eficácia da educação para os *media*, isto

é, conhecer a forma da aplicação do que é aprendido na escola (sobre literacia mediática) fora do contexto escolar (Buckingham et al., 2005; Lopes, 2013; Pereira et al., 2015). Neste sentido, Schilder et al. (2016) lançam o desafio da realização de futuras investigações de carácter longitudinal, que permitirão compreender de que forma os alunos utilizam as competências de literacia mediática, que desenvolveram através da educação para os *media*.

A maioria dos estudos aqui analisados fundamenta a sua base teórica numa definição de literacia mediática já existente na literatura. De referir que os autores portugueses, na sua maioria, consolidam e fundamentam teoricamente as investigações com base na definição europeia de literacia mediática (e.g., Amália, 2015; Lopes, 2013; Pereira et al., 2015).

Verifica-se também que, independentemente da fundamentação dos estudos recaírem sob a mesma definição do conceito, cada uma das investigações construiu o seu próprio quadro concetual, de acordo com o seu objetivo de avaliação. Este facto, já anteriormente referido, é apontado como uma das dificuldades de avaliação, relacionado com a falta de consenso na forma de avaliar (Livingstone & Thumim, 2003; Pereira et al., 2015; Potter & Thai, 2016; Schilder et al., 2016).

O objeto de avaliação também varia e são exemplos disso a avaliação dos níveis de literacia mediática (e.g., Ferrés et al., 2011; García-Ruiz et al., 2014; Pereira et al., 2015), a avaliação da influência da literacia mediática num determinado comportamento (e.g., Primack et al. 2006) e ainda estudos que avaliam o resultado da eficácia da educação para os *media*, através da implementação de um programa de promoção de literacia mediática (e.g., Hobbs & Frost, 2003).

Relativamente às metodologias, a abordagem com recurso a métodos quantitativos é a mais utilizada, embora alguns dos estudos apresentados combinem técnicas quantitativas e qualitativas (e.g., Amália, 2015; Ferrés et al., 2011; García-Ruiz et al., 2014).

O recurso a inquéritos por questionários é a forma mais comum de recolha de dados, sendo estes constituídos por questões de escolha múltipla e/ou resposta aberta/fechada e/ou escalas de auto percepção (eg., Arke & Primack, 2009; Hobbs &

Frost, 2003; Primack et al., 2006; Zhang & Zhu, 2016). Algumas das investigações apresentadas incluem também uma abordagem qualitativa com recurso a entrevistas de profundidade e ao *focus group* (e.g., Amália, 2015; Ferrés et al., 2011; García-Ruiz et al., 2014).

Após esta (re)visão sobre (alguns) estudos de avaliação da literacia mediática, pode afirmar-se que na literatura são várias as formas de avaliar e também vários os objetos de avaliação. Por esta razão, é fundamental refletir sobre as limitações identificadas em estudos já publicados e considerar as recomendações dos autores para futuras investigações. Sublinha-se, assim, a importância de uma fundamentação consistente para a realização de uma avaliação, com base num quadro concetual bem definido, assim como um método de avaliação adequado aos objetivos, no sentido de se produzir conhecimento válido nesta área.

Focaremos, a seguir, a importância do desenvolvimento de competências de literacia mediática e a educação para os *media*, a sua evolução ao longo do tempo, assim como o seu cenário no âmbito nacional e internacional.

CAPÍTULO 3  
A LITERACIA MEDIÁTICA E A EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA

### 3.1. A importância da Literacia mediática

A importância da educação para os *media* foi realçada nos anos 80 na Declaração de Grundwald, onde são reconhecidos o impacto e a importância dos *media* no mundo, apelando aos sistemas político e educativo para o exercício das suas obrigações relativas à promoção do desenvolvimento do pensamento crítico dos cidadãos:

Mais do que condenar ou apoiar o indubitável poder dos *media*, torna-se necessário aceitar o seu impacto significativo e a sua difusão por todo o mundo como um facto consumado, valorizando ao mesmo tempo a sua relevância como um importante elemento de cultura no mundo contemporâneo. Não deveria ser subestimado o papel da comunicação e dos *media* no processo de desenvolvimento, nem a sua função enquanto instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respetivas na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos. (UNESCO, 1982, p. 1)

O desenvolvimento tecnológico a que a sociedade tem assistido alterou a forma como hoje em dia os *media* estão presentes na vida quotidiana dos cidadãos. A expansão da televisão por cabo, da internet, e dos dispositivos móveis, trouxe a possibilidade de se aceder de uma forma mais fácil e rápida a uma maior oferta de conteúdos, através de um maior número de meios. Assim, os *media* cada vez mais estão presentes e acessíveis no quotidiano de todos os cidadãos, onde o permanente estado online é uma realidade. Por esta razão, atualmente, não é possível “conceber a democracia e liberdade de expressão, sem pensar na mídia - uma esfera pública tão vital para o funcionamento da democracia” (Grizzle et al., 2016, p. 8).

Este desenvolvimento tecnológico provocou mudanças no ambiente comunicacional, que levaram não só a um consumo em maior escala mas também abriu a possibilidade de criação e partilha de conteúdos *media*, e tornou mais urgente o argumento da necessidade do desenvolvimento de competências de literacia mediática (Fraus-Meigs, 2006).

Efetivamente, não é possível compreender os processos políticos, a economia, a educação e mesmo a identidade pessoal e cultural de cada cidadão, sem ter em conta o papel dos *media* (Buckingham, 2001). A nível económico, a força comercial que surgiu pela crescente abrangência dos meios de comunicação, ganhou terreno relativamente ao serviço público dos *media*. A esfera pública integra hoje as forças comerciais através da publicidade e patrocínios, alimentando o interesse e a procura de empresas das mais variadas áreas. Tudo isto contribuiu para a globalização a que atualmente assistimos, onde as marcas globais dominam os mercados e se transformaram numa “linguagem internacional” caracterizada por uma “cultura comum”, conhecida por todos os cidadãos, mas especialmente entre os jovens (Buckingham, 2001).

Todos estes desafios que os novos meios vieram trazer para o seio da sociedade reforçam a importância do desenvolvimento de competências de pensamento crítico na leitura de conteúdos e mensagens *media* e de competências para uma utilização segura e eficaz das novas plataforma de comunicação e ferramentas digitais (Pinto, Pereira, Pereira, & Ferreira, 2011).

A educação para os *media* torna-se assim cada vez mais necessária, para que os cidadãos desenvolvam as competências mediáticas, fundamentais para participar conscientemente na sociedade, isto é, comunicar em rede, pesquisar, avaliar e produzir informações e conteúdos mediáticos (Fraus-Meigs, 2006; Grizzle et al., 2016), permitindo que todos os cidadãos usufruam em pleno do que é referido no Artigo 19º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (UNESCO, 1948, p. 4).

### 3.1.1. Os nativos digitais

O desenvolvimento das novas tecnologias digitais, nomeadamente a internet e os dispositivos móveis, facilitaram o acesso aos *media* e uma utilização onde o permanente estado online é uma realidade, como já foi referido. No caso particular dos jovens, segundo os dados do *Eurostat*, a frequência de utilização diária da internet entre os 16 e os 19 anos, na União Europeia, é de facto muito elevada, situando-se nos 92%. Em Portugal, entre os anos 2011 e 2017, verificou-se um crescimento significativo de 77%

para 96%, o que quer dizer que os jovens portugueses têm uma frequência diária de utilização da internet acima da média dos jovens da União Europeia (European Commission, 2017). Em 2020, 100% dos jovens destas faixas etárias indica que utilizou a internet considerando os últimos 3 meses (European Commission, 2021a).

A facilidade de acesso através dos dispositivos móveis contribuiu para os números observados, sendo que a utilização destes dispositivos móveis, nomeadamente o *smartphone*, têm vindo a assumir uma posição relevante no que diz respeito aos equipamentos utilizados para aceder à internet (Markest, 2018). Dados de 2016, dados? recolhidos no âmbito do *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias*, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), indicam uma utilização do *smartphone* para aceder à internet de 78%, e do computador portátil 73% (Instituto Nacional de Estatística, 2016). De facto, as crianças e os jovens que cresceram na era digital centram as suas comunicações e interações nos *media* digitais, nomeadamente nos *media* sociais (Matos, 2017). Segundo os dados do *Eurostat*, na União Europeia, a sua participação nas redes sociais situa-se nos 87% (jovens entre os 16 e 19 anos de idade). Em Portugal esse valor tem aumentado ao longo dos anos, de 77% em 2011, para 98% em 2020 (European Commission, 2021b).

Por esta razão, os grupos mais jovens são, muito frequentemente, rotulados de nativos digitais. Este termo foi criado por Marc Prensky em 2001, para identificar as gerações nascidas entre 1980 e 1994 que, pelo facto de terem estado imersas em tecnologia toda a vida e constantemente rodeadas por computadores, telemóveis, vídeo jogos, etc., lhes deu características distintas e únicas que as diferenciam das gerações anteriores.

A afirmação da existência dos nativos digitais baseia-se nos pressupostos de que este grupo possui competências e conhecimentos sofisticados na área das tecnologias da informação, têm características ou estilos particulares de aprendizagem diferentes das gerações anteriores e capacidade de *multitasking* (Akçayir et al., 2016; Bennett et al., 2008; Prensky, 2001). Por isso têm sido apontados como altamente habilitados em literacia mediática.

Todavia, esta associação limita o conceito de literacia mediática a uma dimensão funcional, focada apenas em competências necessárias para a utilização de tecnologias e software para o acesso a conteúdos, desprovendo o conceito de toda a dimensão crítica que lhe é inerente (Buckingham et al., 2005).

O comportamento de navegação online desta geração pode ser comparado ao voo de uma borboleta, pousando de link em link, de informação para informação, desprovido muitas vezes de consciência crítica e sem qualquer plano para a pesquisa (Kirschner & van Merriënboer, 2013).

Jenkins (2007) alerta para as possíveis consequências da defesa do conceito de nativos digitais, no que se refere à suposição da capacidade das crianças e dos jovens desenvolverem as suas competências mediáticas sozinhos, sem a supervisão ou orientação de um adulto. Em primeiro lugar, o autor destaca o que designa por *participation gap*, relacionado com a questão da inexistência de uma igualdade de acesso a oportunidades, experiências e conhecimentos, que poderá comprometer uma igual participação destes jovens na sociedade. A segunda consequência relaciona-se com o facto de que muitas destas crianças e jovens não têm ainda a capacidade de compreensão sobre a forma como os *media* podem influenciar a perceção do mundo – *transparency problem*. Por último o autor refere o desafio ético – *ethic challenge*. No mundo atual, onde os jovens têm a possibilidade de criar e partilhar conteúdos de uma forma livre e pública, o autor levanta a questão ética relacionada com uma prática pouco consciente, informada e segura (Jenkins, 2007).

É portanto urgente refletir sobre os desafios que as novas tecnologias trouxeram, considerando que atualmente estas exigem competências de reflexão crítica sobre as informações recebidas, tendo como objetivo uma utilização segura e responsável (Matos et al., 2016) e considerar a literacia mediática como uma condição fundamental para desenvolver essas competências de reflexão crítica, que habilitam as crianças e os jovens a comunicar com e através dos *media*, a compreender as suas linguagens e mensagens, e a participar de uma forma ativa e consciente na sociedade (Pereira et al., 2014).

### 3.1.2. A cultura participativa

Antes do advento da Web 2.0, a internet apenas permitia a possibilidade de “resolver necessidades” dos seus utilizadores. Com o aparecimento da web 2.0, este princípio transformou-se numa forma de “resolver vontades”, ou seja, a “internet deixou de ser aquilo que muitos pensavam que seria – um novo meio de comunicação como a televisão - para passar a ser um verdadeiro meio de participação. Estamos perante aquilo que Jenkins intitula de cultura participativa” (Brandão, 2010, p. 250).

Jenkins (2007) lança o termo cultura participativa para explicar o contexto de crescimento da (possibilidade de) participação do público nos vários meios de comunicação através das diferentes plataformas, com recurso a inúmeras ferramentas. Considerando esse quadro de possibilidades de participação, onde os consumidores têm a possibilidade de participar ativamente, através da criação, produção e partilha de conteúdos através da internet, o autor caracteriza a cultura participativa como uma cultura que permite e promove a expressão, criação e partilha, onde os membros acreditam que as suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social entre si (Jenkins, 2007).

Jenkins (2007) defende que a cultura participativa emergiu paralelamente ao desenvolvimento das novas tecnologias. Os primeiros passos de um consumo participado na informação foram dados a partir do momento em que as novas tecnologias permitiram aos consumidores (ouvintes e telespectadores) interagirem em espaços de opinião, por exemplo, via telefone ou carta. Nos dias de hoje, a internet e todos os dispositivos móveis permitem a possibilidade de participação com recurso a uma panóplia de ferramentas e plataformas disponíveis, de uma forma muito mais rápida e eficiente, por exemplo, através das redes sociais, blogs, email, sms, etc.

Perante este contexto de possibilidades e oportunidades de participação na sociedade, Jenkins (2007) preocupa-se com os mais jovens no que se refere ao conhecimento e práticas adequadas inseridas na cultura participativa. Para responder a estas necessidades, o autor propõe o desenvolvimento de novas competências, que têm de ter como pré-requisitos a literacia tradicional, competências de pesquisa, competências técnicas e competências de análise crítica. Considera estas as competências essenciais, mas, acrescenta ainda a importância do desenvolvimento de competências sociais. Refere que as novas literacias dos *media* devem ser vistas como competências sociais, como uma possibilidade de interagir dentro da sociedade e não simplesmente uma capacidade individual.

Por esta razão o autor propõe o desenvolvimento das competências de:

- Brincar/Jogar - capacidade de experimentar com o que está à sua volta como uma forma de resolução de problemas;
- Desempenho - capacidade de adotar identidades alternativas como forma de improvisação e descoberta;
- Simulação - capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos do mundo real;

- Apropriação - capacidade de misturar/interligar/selecionar conteúdos *media* de forma significativa;
- Multitasking - capacidade de analisar o ambiente e mudar o foco conforme necessário;
- Cognição Distribuída - capacidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- Inteligência Coletiva - capacidade de agrupar conhecimento e comparar notas com outras pessoas, em direção a um objetivo comum;
- Julgamento - capacidade de avaliar a confiança e credibilidade de diferentes fontes de informação;
- Navegação Transmedia - capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas plataformas;
- Networking - capacidade de procurar, sintetizar e disseminar informações;
- Negociação - capacidade de viajar através de diversas comunidades, compreender e respeitar múltiplas perspectivas e seguir normas alternativas. (Jenkins, 2007)

Para que a cultura participativa proposta por Jenkins (2007) seja o resultado de uma efetiva produção e participação de conteúdos midiáticos, é necessário não só o desenvolvimento de competências de literacia mediática, mas também um contexto propício que valorize a expressão das vozes das crianças e jovens, de forma a que a sua participação ultrapasse os pequenos atos de envolvimento caracterizados por “experiências casuais de produção e simples partilha de conteúdos” (Pereira, 2021, p. 60).

Jenkins refere, em entrevista a Moura (2020) que a valorização da voz/participação das crianças e jovens pode ser traduzida em benefícios na escola ou outros.

Na mesma linha, recentemente o Conselho Nacional da Educação (2021), publicou a Recomendação nº 2/2021, com o objetivo de dar voz às crianças e jovens, atribuindo a maior importância ao diálogo, assegurando o seu envolvimento no processo de educação.

Contudo, Pereira (2021) alerta para a consideração das desigualdades de acesso que podem comprometer o desenvolvimento das práticas de participação e, aponta para a importância da promoção da democratização do acesso, assim como a atenção que deve ser dada aos diferentes níveis de literacia mediática das crianças e jovens e das suas

famílias, enfatizando a importância da promoção destas competências para uma efetiva participação.

### 3.1.3. Os jovens e as competências para o futuro

É hoje consensual a ideia de que, se por um lado, os rápidos avanços científicos e tecnológicos permitiram a possibilidade de uma maior participação na sociedade, por outro, evidenciam também a necessidade do desenvolvimento de novas competências para acompanhar as transformações e exigências do mercado de trabalho. É certo que todos os cidadãos deverão desenvolver estas competências para se atualizarem e se adaptarem às constantes mudanças, tanto para a sua atividade profissional, uma vez que, em consequência do rápido desenvolvimento das tecnologias digitais, a natureza dos empregos está a sofrer grandes modificações, mas também para a sua realização pessoal (Comissão Europeia, 2007a; Daheim & Wintermann, 2016).

Neste âmbito, as crianças e os jovens em particular devem desenvolver desde cedo as competências relacionadas não só com as disciplinas consideradas mais tradicionais, como a matemática, ciências, história, etc., mas também adquirir competências de pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, trabalho colaborativo e curiosidade (Partnership for 21st Century Skills, 2015; World Economic Forum, 2015).

São várias as iniciativas, a nível nacional e internacional, que identificam ou definem as competências essenciais para o século XXI, e onde as competências de literacia mediática são muitas vezes referidas e incluídas, o que vem assim confirmar a importância do desenvolvimento destas competências.

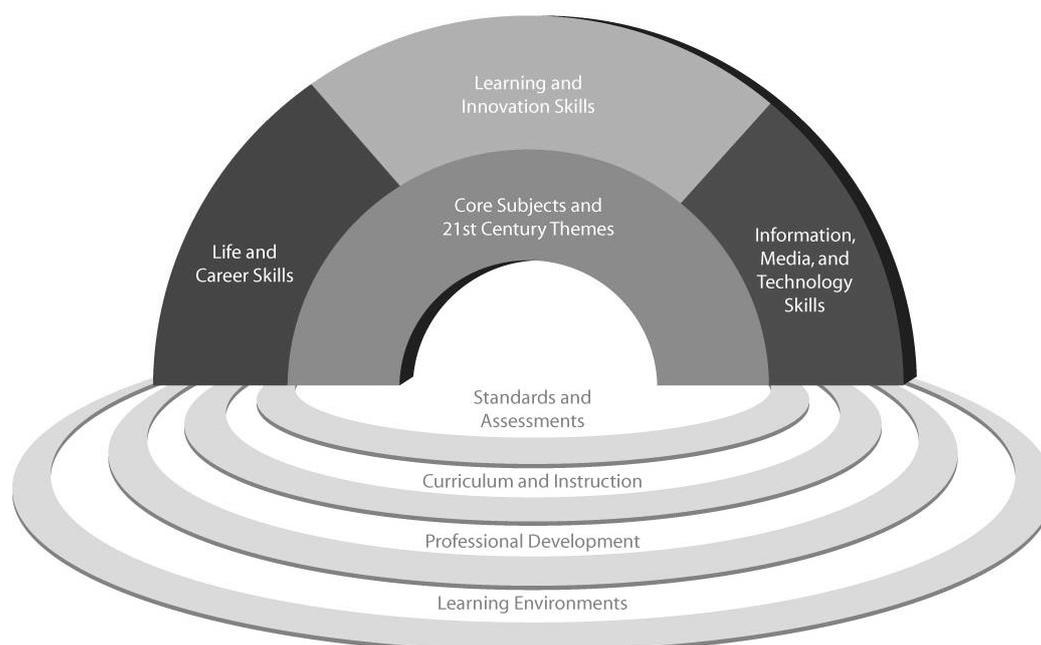
Descrevemos em seguida alguns exemplos de quadros ou *frameworks* desenvolvidos por organizações nacionais e internacionais, identificando nestes as competências de literacia mediática.

Um dos exemplos é o *framework* da autoria de uma organização norte-americana, frequentemente mencionada na literatura, trata-se da *Partnership for 21st Century Skills*. Esta organização tem como a missão colocar as competências do século XXI no centro da educação dos EUA, construindo parcerias colaborativas entre os líderes de educação, negócios, comunidade e governo. Tem como objetivo formar os alunos para no futuro se tornarem cidadãos com capacidades de colaboração, de comunicação, de pensamento crítico e criatividade, preparados para a nova economia global, com base num quadro de

competências, conforme ilustra a Figura 7. Este quadro foi desenvolvido com a contribuição de educadores, especialistas e líderes empresariais para definir as capacidades, conhecimentos e experiências que os alunos precisam desenvolver para ter sucesso no trabalho, na sociedade e na vida, e está implementado em centenas de escolas dos EUA (Partnership for 21st Century Skills, 2015).

**Figura 7**

*Quadro de competências para o século XXI*



Nota. retirado de Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P21 Framework definitions* (p. 1). <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>

Importa destacar um conjunto de competências apresentadas neste *framework*, as *Information, Media and Technology Skills*. Inserida neste conjunto de competências surge também a literacia mediática, onde são consideradas duas dimensões, a análise e a criação de conteúdos *media*.

A dimensão de análise apresenta as seguintes ideias chave:

- compreender a razão e a forma de construção de mensagens *media* e as várias possibilidades de interpretação das mensagens;
- perceber e identificar os valores e pontos de vista que poderão estar incluídos numa mensagem e a sua possível influência sobre crenças e comportamentos de quem recebe essa mensagem;

- questões éticas e legais sobre o acesso e utilização de conteúdos *media*. (Partnership for 21st Century Skills, 2015)

A dimensão de criação inclui a capacidade de compreender e utilizar as ferramentas de criação de conteúdos *media* adequadas nos diversos ambientes multiculturais (Partnership for 21st Century Skills, 2015).

É possível então relacionar a primeira dimensão com algumas ideias chave sobre literacia mediática referidas por vários autores, como por exemplo os autores Aufderheide e Firestone (1992) que defendem o facto de que todas as mensagens *media* são construídas, que cada indivíduo interpreta e atribui o seu significado particular às mensagens *media* recebidas e ainda as possíveis implicações dos *media* a nível comercial, ideológico e político. Também se encontram semelhanças com a conceção de literacia mediática afirmada por Buckingham (2007), nomeadamente com a componente representação, o que implica, tal como está descrito no Capítulo 1, a compreensão de que as mensagens *media* são uma representação da realidade, com valores e ideologias implícitas.

A dimensão de criação de conteúdos *media* é referida na literatura em muitos quadros conceituais de literacia mediática como são exemplo os estudos da EAVI & Danish Technological Institute, 2011; Ofcom, 2008.; Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2007; UNESCO, 2013.

No cenário europeu, foi publicado pela Comissão Europeia um documento intitulado *Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, onde estão identificadas as competências para que todos os cidadãos tenham a possibilidade de exercer uma cidadania ativa, acompanhando os desafios das novas tecnologias, quer a nível profissional como também a nível pessoal (Conselho da União Europeia, 2018)

Este quadro de referência europeu define um conjunto de oito competências consideradas essenciais, interligadas e que têm como elementos fundamentais o desenvolvimento do espírito crítico, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a capacidade de comunicação e negociação, as capacidades analíticas, a criatividade e as competências interculturais, a saber:

- 1) Competências de literacia;

- 2) Competências multilingues;
- 3) Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia;
- 4) Competências digitais;
- 5) Competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender»;
- 6) Competências de cidadania;
- 7) Competências de empreendedorismo;
- 8) Competências de sensibilidade e expressão culturais. (Conselho da União Europeia, 2018, pp. 7-8)

Podemos, pois, destacar algumas das competências identificadas pela sua relação com a literacia mediática. É o caso das competências de literacia, identificada também em vários quadros concetuais de literacia mediática como a dimensão linguagem (e.g. Buckingham, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012), que se refere à necessidade de desenvolvimento de competências para interpretar, distinguir, processar a informação de diversos tipos de textos, para a expressão de ideias através de variadas ferramentas, tendo sempre em consideração o contexto (Conselho da União Europeia, 2018).

Destaca-se também a competência digital, onde neste Quadro é referido que (...) envolvem a adesão e a utilização confiante, crítica e responsável de tecnologias digitais na aprendizagem, no trabalho e na participação na sociedade. Nelas se incluem a informação e a literacia de dados, a comunicação e a colaboração, a literacia mediática, a criação de conteúdos digitais (incluindo a programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e as competências associadas à cibersegurança), as questões relacionadas com a propriedade intelectual, a resolução de problemas e o espírito crítico. (Conselho da União Europeia, 2018, p. 9)

Como refere a citação, a competência digital inclui a literacia mediática.

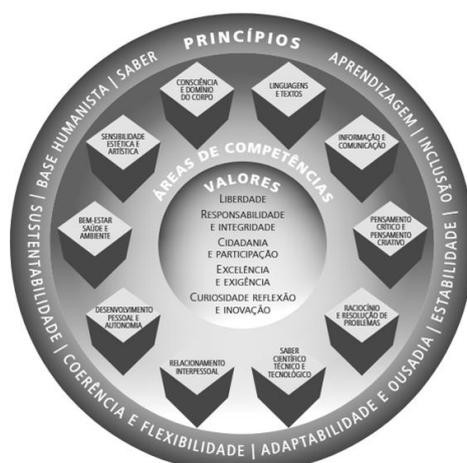
Em Portugal, agora no âmbito curricular, o Ministério da Educação e a Direção-Geral de Educação, com base na premissa de que o avanço científico e tecnológico coloca atualmente novos desafios à educação no que diz respeito às novas competências exigidas no século XXI e, ao reconhecer a necessidade de desenvolver múltiplas literacias para responder e acompanhar as transformações da nossa sociedade, criaram o documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, homologado pelo Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho de 2017.

Este documento constitui uma referência para todo o sistema de ensino onde, de uma forma abrangente e transversal a todas as áreas curriculares, define os princípios, a visão e os valores que orientam o processo de ensino e aprendizagem, assim como as competências a desenvolver, configurando o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

A Figura 8. representa o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória de uma forma esquemática, apresentando os princípios que norteiam as ações relacionadas com a execução e gestão curricular, as áreas de competências a desenvolver consideradas como uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza diversa, e no centro, os valores que orientam as crenças, as ações e os comportamentos (Martins et al., 2017).

### Figura 8

*Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



Nota. retirado de Martins (Coord.), G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (p. 11). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (ed.).

O documento apresenta ainda a visão de aluno, definida a partir dos princípios, onde está explícito o que é pretendido para os jovens, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Mediante a análise do documento é possível identificar algumas dimensões das competências de literacia mediática.

No que se refere à visão de aluno, destacam-se no documento dois dos pontos por estarem diretamente relacionados com a capacidade de pensamento crítico inerente à literacia mediática. Desta forma, o documento define que à saída da escolaridade obrigatória, cada aluno seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;

(...)

- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação. (Martins et al., 2017, p. 16)

Da mesma forma, nos valores que devem orientar as ações das crianças e jovens, identificam-se algumas componentes da literacia mediática, nomeadamente relacionadas com a participação na sociedade e o saber agir eticamente nessas mesmas intervenções, onde mais uma vez está presente o pensamento crítico:

- responsabilidade e integridade – respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum;

(...)

- curiosidade, reflexão e inovação – querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.

(...)

- cidadania e participação – demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor. (Martins et al., 2017, p. 17)

Considerando as áreas de competências apresentadas na Figura 9., o documento refere que estas são complementares, não correspondem a nenhuma área curricular específica, e que no seu todo, pressupõem o desenvolvimento de múltiplas literacias (Martins et al., 2017).

Em algumas das áreas de competências, é possível também identificar dimensões das competências de literacia mediática.

### Figura 9

*Esquema das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



Nota. retirado de Martins (Coord.), G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (p. 20). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (ed.).

É o caso da área de Linguagens e Textos, que está muito relacionada com a dimensão de linguagem definida em alguns quadros conceituais de literacia mediática, como se pode ver nas definições dos autores Buckingham (2007) e Ferrés e Piscitelli (2012). São, no entanto, os segundo e terceiro pontos que se centram nessa dimensão do conceito de literacia mediática:

- aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (Martins et al., 2017, p. 21)

A área de Informação e Comunicação apresenta algumas competências relacionadas com a dimensão da literacia mediática relacionada com o acesso, análise e compreensão, (e.g., Ofcom, 2008; Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2007a; UNESCO, 2013), pelo facto de que enuncia a promoção do desenvolvimento de competências de utilização e domínio de instrumentos diversificados para pesquisa, avaliação e validação de forma crítica das informações recolhidas (Martins et al., 2017).

A dimensão de produção e criação presente nos quadros conceituais de literacia mediática (e.g., Ferrés & Piscitelli, 2012; NAMLE, n.d.; UNESCO, 2013) pode ser também identificada nesta área do perfil do aluno pelo seguinte enunciado:

Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente. (Martins et al., 2017, p. 22).

O Pensamento Crítico e Criativo é uma outra área de competências apresentada neste documento, e vai ao encontro da ideia consensual sobre o pensamento crítico como uma competência central da literacia mediática (e.g., Aufderheide & Firestone, 1992; MediaSmarts, 2019a; NAMLE, n.d.; UNESCO, 2017b):

- pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;
- convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- prever e avaliar o impacto das suas decisões;
- desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. (Martins et al., 2017, p. 24)

A área de competência designada por Relacionamento Interpessoal neste documento define as competências que implicam que os alunos tenham a capacidade de:

- adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
- interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (Martins et al., 2017, p. 25)

Ora, este conjunto de competências relaciona-se com a dimensão de criação/produção inserida no conceito de literacia mediática definido em vários quadros conceituais da Ofcom (2008), o dos autores Ferrés & Piscitelli (2012) ou o da UNESCO (2013), onde está referenciada a capacidade de criação de comunicação de mensagens e interação com o outro, em vários contextos.

Por fim, pode estabelecer-se uma relação próxima entre as competências da área de Sensibilidade Estética e Artística do perfil do aluno, e a dimensão estética do conceito de literacia mediática definido por Potter (1998), também presente no quadro concetual de Ferrés e Piscitelli (2012) onde, em ambos, é referenciada a capacidade de perceber e apreciar um conteúdo *media* sob um ponto de vista artístico. No documento do perfil do aluno, são identificadas as competências de:

- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
- experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
- valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. (Martins et al., 2017, p. 28)

Em suma, o desenvolvimento de competências de literacia mediática reveste-se de uma importância crucial, por um lado para colmatar a lacuna de competências dos ditos nativos digitais, para que a sua participação na sociedade tenha como pilares o pensamento crítico e um constante questionamento sobre o que se vê, lê e ouve, através da criação e produção de conteúdos de uma forma ética e segura.

Por outro lado, vem também responder aos desafios constantes do século XXI, resultantes dos avanços tecnológicos e das consequentes transformações quer a nível da vida pessoal quer a nível laboral.

De uma forma geral, as competências de literacia mediática contribuem para a prática de uma cidadania ativa, para o desenvolvimento pleno da liberdade de expressão e do direito à informação. É, portanto, uma parte essencial da democracia participativa e do diálogo intercultural (Tornera et al., 2007).

## 3.2. A evolução da educação para os *media* ao longo do tempo

Historicamente, o interesse educativo dos *media* e a efetiva educação para os *media* remontam ao século XVII com a publicação do livro *Orbis Sensualium Pictus*. O autor Amos Comenius, professor, intelectual, responsável por reformas educativas e considerado o pai da didática moderna, com ideias sobre o processo ensino aprendizagem muito avançadas para a época, foi dos primeiros a sublinhar a importância da imagem na educação e no conhecimento. Neste livro, considerado o primeiro livro didático ilustrado, as imagens apresentadas não são mera ilustração mas representações figurativas do assunto que o autor pretende desenvolver, com um valor educativo e cultural (Miranda, 2011).

Inicialmente, a abordagem da educação para os *media* estava centrada numa atitude defensiva e protetora, principalmente das crianças, contra o que pareciam ser os perigos inerentes aos *media*, com o principal objetivo de dotá-las com os meios necessários para se protegerem (Buckingham, 2001; Pinto et al., 2011).

Buckingham (2001) descreve esta abordagem protecionista com base em diversas preocupações, relacionadas com o facto da possibilidade dos *media* transmitirem conteúdos com menor valor cultural do que outros e preocupações relacionadas com a questão moral, com o fundamento de que os *media* poderiam ensinar às crianças determinados comportamentos e valores inapropriados. A questão ideológica e política constitui também um motivo de preocupação, baseado na crença de que os *media* têm o poder de manipulação e controlo ideológico, isto é, podem ser responsáveis pela promoção de propagandas políticas falsas.

Ainda nos anos 70 e início dos anos 80 a televisão fez emergir questões sobre a nova sociedade de consumo relacionadas, em particular, com a publicidade (Torneró et al., 2007).

No final dos anos 80, princípio dos anos 90, com o início de funcionamento das televisões privadas, a educação para os *media* começa a abordar as preocupações da época, relacionadas com o impacto dos *media* e dos seus conteúdos sobre a audiência, nomeadamente os conteúdos televisivos violentos, para além da publicidade (Torneró et al., 2007).

É durante os anos 90 que a educação para os *media* sofre a maior transformação, após o aparecimento da World Wide Web e foi evoluindo, de uma abordagem protetora

para uma abordagem promotora, isto é, no sentido de promover o desenvolvimento de capacidades para uma maior compreensão (e análise crítica), e participação na cultura *media* (Buckingham, 2001), com o objetivo de rentabilizar as vantagens e os benefícios oferecidos pelos novos *media* (Tornerio et al., 2007).

Contudo, os argumentos protecionistas ainda se mantêm, agora adaptados à era digital como um eco dos perigos identificados anteriormente (Pinto et al., 2011; Tornerio et al., 2007). Foram surgindo questões em torno dos riscos envolvidos na utilização, pelos jovens, dos *media* digitais, relacionadas com a privacidade e segurança, como o assédio sexual, o contacto com conteúdos indesejáveis e o cyberbullying (Matos et al., 2016).

Portanto, a visão protecionista não está completamente ultrapassada. Verifica-se, no entanto, uma tendência para um equilíbrio entre os dois tipos de abordagem, onde a educação para os *media* é vista como uma forma de preparação, por um lado, para desenvolver as competências necessárias para uma compreensão crítica, atuando como um filtro para uma possível influência dos *media* e, por outro, para promover a participação através do desenvolvimento de competências de produção e expressão (Buckingham, 2001).

Acompanhando as tendências destas abordagens da educação para os *media*, podem ser reconhecidas, ao longo do tempo, importantes iniciativas de várias entidades nacionais e internacionais.

A UNESCO tem tido um papel muito importante neste sentido. Desde o início dos anos 60 que a UNESCO delineou políticas, programas e estratégias concretas para o desenvolvimento e promoção desta área de intervenção e investigação. Desde então tem estado envolvida na promoção da liberdade de expressão e do acesso universal à informação e conhecimento, reconhecendo o importante papel que a educação para os *media* exerce no cenário comunicativo, expandido com o aparecimento da internet (Fraus-Meigs, 2006). Neste contexto, realizou importantes iniciativas, de onde resultaram vários documentos e declarações muito relevantes com particular importância, a já referida Declaração de Grundwald em 1982, que representa um marco que reconhece a importância da promoção da educação para os *media*, inserida no contexto dos sistemas educativos (Tornerio & Varis, 2010).

Seguiu-se a publicação de várias declarações<sup>9</sup> resultantes de encontros e conferências. Destaca-se a Declaração de Viena, em 1999, que constituiu também um marco na história da literacia mediática, no sentido em que testemunhou a mudança do paradigma comunicativo dos anos 80 para o novo paradigma inserido no universo digital. Foi reconhecida a maior abrangência do contexto da educação para os *media*, incluindo não só os meios de comunicação considerados tradicionais, a imprensa, a televisão, a rádio e o cinema, mas também todas as novas formas tecnológicas de comunicação (Tornero & Varis, 2010). As contribuições da conferência de Viena vieram reconhecer, portanto, um contexto mais amplo para uma cidadania ativa e participativa, reforçando a necessidade de tornar os cidadãos competentes relativamente à compreensão de como funcionam os *media*, como se utilizam, a importância da análise e reflexão crítica e de produção de mensagens mediáticas (Tornero & Varis, 2010), em consonância com a abordagem promotora da educação para os *media*.

Em Portugal, importa referir a Declaração de Braga, resultado do primeiro *Congresso Nacional de Literacia mediática: Literacia, Media e Cidadania*, organizado em 2011 pela Universidade do Minho em parceria com mais seis instituições, entre as quais a UNESCO. Esta declaração realça a urgência do desenvolvimento de iniciativas e medidas de forma a incrementar a literacia mediática na sociedade, e para tornar este tema uma das prioridades da agenda pública. É apontada a necessidade de uma educação para os *media* dirigida a todas as idades e contextos, como resposta às necessidades da nova paisagem mediática, caracterizada pelas novas possibilidades que as tecnologias digitais e as novas modalidades de comunicação oferecem (Comissão Nacional da UNESCO et al., 2011). São referidas várias recomendações sobre a temática entre as quais se podem destacar a da realização de investigações com a interligação entre investigadores e escolas; a formação de professores; a inclusão do tema no currículo escolar; o envolvimento de novos atores (para além da escola) no processo da educação para os *media*, nomeadamente a família, centros de animação comunitária, centros de saúde e grupos ou movimentos de jovens; e por fim, é sublinhada a necessidade do envolvimento de instâncias de decisão política de forma a que a temática da literacia mediática seja incluída nos seus programas de ação (Comissão Nacional da UNESCO et al., 2011)

---

<sup>9</sup> Declaração de: Toulouse em 1990; Viena em 1999; Sevilha em 2002; Praga em 2003; Alexandria em 2005; Toledo em 2006; Lima em 2009; Fez em 2011; Moscovo em 2012; Havana em 2012; Paris em 2014; a Youth Declaration on Media and Information Literacy de 2016 e a Khanty-Mansiysk Declaration Media and Information Literacy for Building a Culture of Open Government em 2016. A Agenda de Paris ou 12 Recomendações relativas à Educação para os Media, em 2007 e a Recomendação de Riga em 2016.

Importa também destacar algumas publicações da UNESCO, como a intitulada *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, publicada em 2006. Este *kit* é constituído por cinco manuais dirigidos a professores, estudantes, pais, profissionais e um último sobre a literacia da internet. Esta publicação apresenta um conjunto de módulos que servem de linha de orientação para a introdução da educação para os *media* tanto no currículo escolar como também como tópico paralelo a este currículo, de forma a abranger uma ampla variedade de pessoas envolvidas na educação para os *media* direta ou indiretamente. Tem como objetivo promover o acesso aos meios de comunicação, englobando os *media* tradicionais e os novos *media*, desenvolver uma atitude crítica na sua utilização, apoiando a partilha de recursos, a elaboração de estratégias e ferramentas disponíveis no sentido de promover boas práticas (Fraus-Meigs, 2006).

Em 2011 foi publicado o documento *Media and information literacy: curriculum for teachers* cujo objetivo é fornecer as ferramentas adequadas para permitir aos professores integrarem as competências MIL nas salas de aula. Para chegar a este documento final foram realizadas várias iniciativas, incluindo dois encontros internacionais entre especialistas para definir a *framework* do currículo para a formação de professores, a sua revisão (em 2008 e 2009) e workshops realizados na África do Sul, Sri Lanka e Jamaica (UNESCO, 2017b).

Destaca-se também a obra intitulada *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*, publicada em 2013 e já referida no Capítulo 1. Trata-se do quadro de avaliação MIL, uma *framework* que fornece as ferramentas, metodologias e orientações adequadas para que cada Estado Membro possa realizar as próprias avaliações das competências MIL, no que se refere à preparação de cada país para organizar iniciativas para o desenvolvimento destas competências, e também para a avaliação relativamente aos seus cidadãos em geral, e em particular dos professores (em serviço e em formação) (UNESCO, 2013).

A assinalar ainda a publicação, em 2013, do documento *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*, que fornece as linhas orientadoras necessárias para permitir que todos os atores articulem políticas e estratégias nacionais para promoverem as competências MIL em cada país (Grizzle et al., 2013).

Atualmente a UNESCO mantém uma dinâmica muito ativa no que concerne a atividades de promoção e formação dos cidadãos sobre as competências MIL, através do desenvolvimento de currículos, diretrizes e articulação de políticas. Tem disponíveis

cursos online gratuitos para todos os cidadãos que, de uma forma individual, pretendam aprender sobre o assunto, e promove o trabalho em rede e a investigação através da Aliança Global para Parcerias MIL (GAPMIL) e a Rede Universitária MIL. Recentemente lançou uma iniciativa: MIL CLICKS<sup>10</sup> (Critical-thinking, Creativity, Literacy, Intercultural, Citizenship, Knowledge and Sustainability), um movimento que constitui uma maneira informal de aquisição de competências MIL, realizado a partir da utilização quotidiana da internet e dos *media* sociais, através do envolvimento na educação entre pares num ambiente de navegação, a jogar, a partilhar e a socializar. Na prática consiste na realização de um pacto<sup>11</sup>, onde o cidadão se compromete a pensar criticamente sobre os temas apontados – REVIEW (Rights, Education/Economy, Voice, Intercultural dialogue, Ethics, Wise clicking for women and men) - antes de fazer um clique na internet, tornando-se assim um MILCLIKer. O utilizador pode também colocar o respetivo logotipo caso tenha uma página, tornando-a num MIL CLICKS SPAC (UNESCO, 2019).

Anualmente é organizada a *Global MIL Week*, uma ocasião em que são realizados, a nível mundial, uma série de eventos como uma forma de analisar e também de celebrar o progresso alcançado na direção de “*MIL for all*”. Durante essa semana é também promovida a conexão entre países, quer em termos de políticas relacionadas com as competências MIL, mas também relacionadas com o desenvolvimento do tema (UNESCO, 2019). Em 2020, no âmbito do 10º aniversário da *Global MIL Week*, é publicada a Declaração de Seul, um documento que vem sublinhar a importância da literacia mediática para o acesso à informação e combate à desinformação, para a liberdade de expressão mas combatendo o discurso de ódio, para a proteção da privacidade e promoção da segurança digital (UNESCO, 2020).

Em 2021, foi atualizado o documento lançado em 2011: *Media and information literacy: curriculum for* e publicada a nova versão intitulada *Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens* (Grizzle et al., 2021).

A Comissão Europeia também se destaca pelas iniciativas relacionadas com a literacia mediática. Desde 1999 demonstra preocupação sobre as consequências da utilização intensiva da internet pelas crianças, lançando por isso o já referido programa *Safer Internet*, onde é proposto o desenvolvimento de iniciativas de educação para os

---

<sup>10</sup> <https://en.unesco.org/MILCLICKS>

<sup>11</sup> [https://en.unesco.org/sites/default/files/mil\\_clicks\\_pact\\_english.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_clicks_pact_english.pdf)

*media* (Tornero & Varis, 2010). No entanto, foi a partir do ano 2000 que a Comissão Europeia investiu de uma forma mais consistente sobre esta temática, nomeadamente sobre o desenvolvimento de competências digitais, mas com uma quase exclusiva dimensão instrumental, no sentido de promover a utilização de computadores e a internet. Nesse momento, a Comissão Europeia considerou ser suficiente a definição de estratégias e políticas focadas no acesso e no desenvolvimento de competências técnicas, que permitiriam aos cidadãos uma participação na sociedade da informação. Foram lançadas neste âmbito ações políticas divididas em duas áreas: uma área no sentido de fornecer equipamentos tecnológicos para facilitar o acesso e outra relacionada com a organização de formações sobre a utilização de computadores e da internet (Tornero & Varis, 2010).

A Comissão Europeia encomendou também diversos estudos, a fim de definir e desenhar estratégias de ação fundamentadas. De referir as conclusões de um desses estudos, intitulado *Promoting digital literacy*, de autoria de Tornero (2004), que tinha como objetivos identificar e analisar as experiências bem-sucedidas no âmbito do desenvolvimento da literacia *media* digital e elaborar recomendações para a futura implementação de programas.

Como resultado do estudo, surgiram algumas questões em torno do conceito de literacia digital, adotado na época, e que marcam o desenvolvimento do conceito de literacia mediática. Foi discutida neste estudo a ideia de que as competências digitais não deveriam ser abordadas apenas sob o ponto de vista da aquisição de capacidades técnicas e operacionais, mas também relativamente ao processo de mudança cultural implícito. Neste sentido, Tornero (2004) afirmou que, quando se aprende a utilizar alguma ferramenta tecnológica, são desenvolvidas novas capacidades psicológicas, novas formas de perceção, pensamento e compreensão, que levam a novas formas de interação e partilha. Vem alertar, por isso, para uma abordagem da literacia digital sob uma perspetiva mais complexa e abrangente, integrando a inter-relação pessoa-máquina-tecnologia e contexto institucional-*media*-cultural (Tornero, 2004).

Com o reconhecimento, por parte da Comissão Europeia, de que a promoção do acesso não era eficaz por si só, na integração das novas ferramentas tecnológicas na vida dos cidadãos, e que também a aprendizagem de competências técnicas não seria suficiente, considerou ser necessária uma mudança nas políticas, deixando para trás políticas quantitativas, isto é, maior acesso a computadores, mais internet e competências técnicas, considerando a necessidade da criação de políticas focadas na participação e

envolvimento crítico dos cidadãos nas tecnologias de informação e comunicação (Tornero & Varis, 2010).

Em 2006 é criado o Grupo de Peritos em Literacia Mediática, constituído por pessoas com diferentes competências e experiências, nomeadamente académicos e profissionais do sector, “com o objectivo de analisar e definir objectivos e tendências para a literacia mediática, de destacar e promover as boas práticas a nível europeu e de propor acções neste domínio” (Comissão Europeia, 2007b, p . 4).

Em 2007 é publicada 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*, onde é referida a definição do conceito de literacia mediática, conceito este validado pelo grupo de peritos e após consulta pública a especialistas dos Estados Membros. A literacia mediática é definida “(...) como a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão Europeia, 2007b, pp. 3-4). Em conclusão, a Comissão recomenda aos Estados Membros que incentivem as autoridades responsáveis pela organização de iniciativas no âmbito da educação para os *media*, a definirem critérios de avaliação e regulamentação, com envolvimento de todas as partes interessadas (Comissão Europeia, 2007b).

No mesmo ano de 2007 é publicada a Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, que define a educação para os *media* como um processo que (...) visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. 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 sectores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto. (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2007, p. 32)

Nesta mesma diretiva destaca-se o artigo 26º que refere a obrigatoriedade da Comissão Europeia apresentar ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu um relatório sobre os níveis de educação para os *media* em todos os Estados Membros (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2007b). Em resposta a esta imposição, em 2010 a EAVI, em nome da Comissão Europeia, coordenou um primeiro estudo *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* já referido no capítulo anterior (Celot & Tornero, 2010).

Em 2009, a Comissão Europeia emite a Recomendação sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva, e vem definir no seu artigo 11º o conceito de literacia mediática (já referido nos capítulos anteriores) como “ (...) a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão Europeia, 2009, p. 10). A mesma definição apresentada na Comunicação de 2007 acima referida, mas agora publicada numa recomendação, o que denota um sinal de progresso e, eventualmente, alguma pressão exercida sobre os governos nacionais (Buckingham, 2009). Esta recomendação incentiva ainda a inclusão da literacia mediática nos currículos escolares, sob a responsabilidade de cada Estado Membro, e é sublinhada a importância do desenvolvimento destas competências para uma participação ativa e para a inclusão na sociedade de informação (Comissão Europeia, 2009).

Mais recentemente, em 2018 foi publicada a Recomendação CM/Rec(2018)7 do Comité de Ministros aos Estados Membros sobre as diretrizes relativas ao respeito, proteção e realização dos direitos da criança no ambiente digital, de onde se destaca a recomendação relativa ao direito à educação, em particular que

(...) os Estados devem promover o desenvolvimento da literacia digital, incluindo o domínio dos *média* e da informação e a educação para a cidadania digital, para assegurar que as crianças disponham das competências necessárias para agir com sensatez no ambiente digital e da resiliência para enfrentar os riscos que lhe estão associados. (Comité de Ministros do Conselho da Europa, 2018, p. 10)

A este respeito, recentemente foi publicado um importante desenvolvimento nesta área, relativamente aos direitos da criança em ambiente digital. A ONU, no âmbito da Convenção dos Direitos da Criança, na 86ª Sessão de reunião do Comité dos Direitos da

Criança é adotado o Comentário Geral nº 25, que explica a forma como o Comité entende que os Estados Partes deverão aplicar as medidas de promoção e proteção dos direitos da criança em ambiente digital e é acompanhado por um poster explicativo destinada às crianças, esclarecendo os seus direitos neste contexto. Este documento foi o resultado de dois anos de consulta aos Estados Partes, peritos e crianças de várias regiões do mundo (Comité dos Direitos da Criança, 2021).

Ainda relativamente à Comissão Europeia, é organizada anualmente a *European Media Literacy Week* que tem como objetivo sensibilizar para a importância da literacia mediática em toda a UE e destacar as diferentes iniciativas existentes, quer a nível regional quer a nível nacional. Os eventos organizados sobre o tema da literacia mediática podem ser partilhadas num repositório<sup>12</sup> dedicado ao *Media Literacy Event* da Comissão. São também organizados outros eventos ao nível da UE incluindo reuniões e workshops do Grupo de Peritos sobre Literacia Mediática da Comissão Europeia, do Grupo de Reguladores Europeus dos Serviços de Comunicação Social Audiovisual e do Comité de Contacto da Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual (European Commission, 2019)

---

<sup>12</sup> <https://ec.europa.eu/futurium/en/european-media-literacy-events/membership>

### 3.3. A educação para os *media*...

A educação para os *media*, entendida como o processo que resulta na aquisição de competências de literacia mediática (Buckingham, 2007a), que inclui o estudo sobre os *media* e não apenas sobre a sua utilização como recurso educativo (Buckingham, 2009), pode desenvolver-se numa grande diversidade de contextos, em âmbitos informais, formais, públicos ou privados (Pinto et al., 2011).

É num contexto familiar, um contexto informal, onde habitualmente as crianças têm as primeiras experiências relacionadas com os *media* e onde são partilhadas experiências e delineadas algumas regras (Tornero & Varis, 2010). A família exerce assim um papel fundamental como mediadora no contacto que as crianças estabelecem com os *media*, e portanto a sua ação é muito importante não só no sentido da regulação da utilização e acesso aos *media*, mas também na orientação e apoio sobre a forma como compreendem e interagem com os *media* (Matos, 2008; Pereira, 2000; Petrella et al., 2013).

A par da família, a escola é igualmente uma referência central na educação das crianças e jovens e por esta razão a responsabilidade na educação para os *media* é também partilhada pela escola, permitindo num contexto formal de aprendizagem o desenvolvimento da temática da literacia mediática (García-Ruiz et al., 2016; Pereira, 2000).

A educação para os *media* neste contexto escolar dá origem ao debate em torno da questão da integração da literacia mediática como disciplina específica ou através de uma integração transversal a todas as disciplinas do currículo escolar (McDougall et al., 2018). Sob a perspetiva de Fraus-Meigs (2006), considerar a literacia mediática uma responsabilidade de ensino de todos os professores, facilmente se transformará numa responsabilidade de nenhum deles, pelo que defende o desenvolvimento de competências de literacia mediática através de uma disciplina específica. Já os autores Carver, Wiese e Breivik (2013) defendem o desenvolvimento da literacia mediática integrada transversalmente em todas as disciplinas curriculares, quer sejam de carácter científico ou não, através de uma colaboração entre todos os professores num programa interdisciplinar para o efeito.

Para além da família e da escola, referidos como elementos principais no desenvolvimento das crianças e jovens, no que se refere à educação para os *media* é fundamental destacar outros agentes e contextos que também contribuem para o

desenvolvimento de competências de literacia mediática, de uma forma direta, sejam eles os próprios *media*, grupos/associação através da organização de iniciativas, ou de uma forma indireta, por exemplo através da legislação lançada pelo poder político ou estudos científicos (Pinto et al., 2011; Tornero & Varis, 2010).

De seguida apresentam-se, brevemente, alguns exemplos de abordagens da educação para os *media*, em contexto escolar e paralelamente a este, em contextos informais de aprendizagem, em Portugal e no mundo.

### 3.3.1. ... em Portugal

Em Portugal é visível o crescimento do interesse pela temática da educação para os *media* nas últimas décadas, embora a sua prática caminhe em passos lentos, principalmente no que se refere à educação para os *media* em contexto escolar. A este respeito destacamos algumas iniciativas e decisões da responsabilidade do Ministério da Educação que passamos a descrever.

Em meados dos anos 80 destacamos uma primeira iniciativa no âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), um projeto designado por *MINERVA* (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização), inserido numa estratégia nacional para o desenvolvimento tecnológico, cujo principal objetivo foi introduzir as TIC nas escolas dos ensinos básico e secundário (Pereira & Pereira, 2011), e por isso apenas relacionado com a dimensão técnica do conceito de literacia mediática.

Seguiram-se vários programas cujo foco principal era equipar as escolas com novas ferramentas tecnológicas, nomeadamente computadores e internet, como recurso educativo e sem o importante investimento na criação de meios para a integração destes *media* como objeto de reflexão e estudo (Matos et al., 2016). Neste âmbito importa destacar o *Plano Tecnológico da Educação*, implementado entre 2007 e 2011 pelo Ministério da Educação e que, segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, constituiu o maior plano de modernização tecnológico das escolas portuguesas, até à data. Este *Plano Tecnológico da Educação* incluiu, entre outros, o programa *e.escolinha* que retrata bem uma medida de carácter puramente funcional, caracterizada pela distribuição de computadores portáteis, o Magalhães, a todas as crianças dos 6 aos 11 anos de idade (Pereira & Pereira, 2011).

O projeto *Navegando com o Magalhães – estudo sobre o impacto dos media digitais nas crianças* vem confirmar isso mesmo, apontando lacunas relacionadas com as dimensões de compreensão, avaliação e construção de conhecimento através do pensamento crítico, que não foram consideradas no programa *e.escolinha*, pois é atribuída uma grande importância apenas às questões de acesso e utilização da tecnologia (gmcsvideo, 2014).

No ano de 2011 é apresentada uma proposta curricular de educação para a cidadania para os ensinos básico e secundário, para dar resposta às necessidades de formação das crianças e jovens sobre esta temática, assim como acompanhar as tendências e recomendações da União Europeia a este nível. Esta proposta tinha como objetivo desenvolver os conteúdos de uma forma transversal às várias disciplinas, inseridos em várias áreas temáticas, nomeadamente a educação para os *media* (Santos et al., 2011, p. 26).

O documento indica como “perfil de saída” uma série de competências onde estão incluídas algumas das competências de literacia mediática, como se podem ver nos exemplos seguintes:

1º ciclo

... 16. Compreender que as mensagens transmitidas pelos media podem influenciar comportamentos, designadamente as de natureza publicitária;

... 18. Analisar o seu próprio comportamento face ao consumo de media;

19. Conhecer riscos associados à utilização dos media, nomeadamente relacionados com a salvaguarda da privacidade e confidencialidade de informações pessoais, e conhecer formas de os prevenir. (Santos et al., 2011, p. 12)

2º ciclo

... 17. Interpretar mensagens mediáticas, compreendendo como os media podem influenciar modos de ver a realidade e precavendo-se contra riscos de manipulação;

18. Perceber como os diferentes media informam e formam a opinião dos cidadãos e assumir o papel de produtores;

... 20. Tomar medidas de prevenção relativamente aos riscos associados à utilização dos media. (Santos et al., 2011, pp. 13-14)

3º ciclo

... 18. Avaliar criticamente mensagens mediáticas, compreendendo o seu carácter construído e tomando consciência das opções subjacentes (de quem produz e de quem recebe);

19. Identificar formas como os media podem influenciar a nossa imagem do mundo e da vida política e como nós podemos intervir de modo a influenciá-los, nomeadamente através da produção de mensagens;

20. Gerir equilibradamente o seu consumo de media;

21. Reconhecer e recusar situações de abuso mediático (cyberbullying e outras) e compreender suas implicações jurídicas. (Santos et al., 2011, pp. 15-16)

Ensino secundário

... 18. Compreender a importância dos media nas sociedades actuais, identificando factores (económicos, políticos, culturais...) que os influenciam;

19. Reconhecer a importância da liberdade de expressão e do direito à informação numa democracia e analisar criticamente situações de conflito entre direitos relacionados com o uso dos media;

20. Intervir em debates públicos nos media quer como dinamizador quer participando em iniciativas alheias. (Santos et al., 2011, p. 18)

Em 2012 é realizada uma reestruturação curricular pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, onde a proposta da Educação para a Cidadania é promulgada, não como disciplina isolada, mas enquanto área transversal não obrigatória. A Educação para as *media* surge assim como um dos possíveis temas facultativos a abordar, com a orientação, a partir de 2014, do documento Referencial *da Educação para os Media*. Desde então, este referencial constitui um importante quadro teórico para o desenvolvimento da literacia mediática em todos os níveis escolares (Pereira et al., 2014).

Em 2017 é homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho o já referido *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que refere algumas competências relacionadas com a literacia mediática que os alunos deverão adquirir ao longo do seu percurso escolar até ao final da escolaridade obrigatória (já referido anteriormente).

Atualmente a legislação em vigor relativa aos currículos dos ensinos básico e secundário é o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, onde está definida uma nova

estratégia para a educação para a cidadania, designada por *Estratégia Nacional de educação para a Cidadania* que

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

(Monteiro et al., 2017, p. 1)

Esta estratégia está operacionalizada de uma forma transversal na educação pré escolar e no currículo do 1º ciclo do ensino básico e, sob a forma de disciplina autónoma, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. No ensino secundário integra as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas, constituindo uma área de trabalho transversal e interdisciplinar (Monteiro et al., 2017).

Os domínios a desenvolver em Cidadania e Desenvolvimento estão divididos em três grupos. O primeiro grupo é de carácter obrigatório para todos os ciclos de ensino, o que quer dizer que todas as temáticas referidas em baixo terão de ser abordadas pelos professores:

1.º Grupo:

Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade);

Igualdade de Género;

Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);

Desenvolvimento Sustentável;

Educação Ambiental;

Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).

(Monteiro et al., 2017, p. 7).

O segundo grupo é constituído por domínios a serem abordados em pelo menos dois ciclos do ensino básico. É neste grupo que se encontra incluída a temática dos *media*:

2.º Grupo:

Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);  
Media;  
Instituições e participação democrática;  
Literacia financeira e educação para o consumo;  
Segurança rodoviária;  
Risco. (Monteiro et al., 2017, p. 7).

Por último, o terceiro grupo apresenta domínios de carácter opcional em qualquer ano de escolaridade:

3.º Grupo:

Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social);

Mundo do Trabalho;

Segurança, Defesa e Paz;

Bem-estar animal;

Voluntariado;

Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo). (Monteiro et al., 2017, p. 7)

A abordagem curricular é realizada em dois níveis, ao nível da turma e ao nível global da escola. No ensino pré escolar e no 1.º ciclo do ensino básico é desenvolvida pelo/a professor/a titular que decide em Conselho de Docentes os domínios a trabalhar. Nos 2.º e 3.º ciclos a disciplina está sob responsabilidade de um docente decorrente da decisão em sede de Conselho de Turma, assim como a seleção dos domínios a desenvolver. Nestes dois ciclos, a disciplina pode funcionar com uma organização semestral, anual ou outra, possibilitando a realização de projetos interdisciplinares. Ao nível do ensino secundário, é desenvolvida pelos docentes de todas as disciplinas e componentes de formação, uma vez que se prevê o contributo de todas elas (Monteiro et al., 2017).

A abordagem ao nível global da escola está relacionada com o envolvimento dos alunos em projetos, e vai depender da cultura escolar de cada realidade educativa, isto é, das oportunidades de participação dos alunos na tomada de decisões, articulação dos projetos com entidades exteriores à escola ou mesmo em parceria com outras escolas (Monteiro et al., 2017).

O documento *Estratégia Nacional de educação para a Cidadania* indica que a avaliação deverá ser contínua e sistemática em todos os graus de ensino, sendo no 1.º ciclo da responsabilidade do professor titular, nos 2.º e 3.º ciclos, proposta pelo professor da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e da responsabilidade do Conselho de Turma.

No ensino secundário, segundo o art. 28º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, “a componente de Cidadania e Desenvolvimento não é objeto de avaliação sumativa, sendo a participação nos projetos desenvolvidos neste âmbito registada no certificado do aluno”.

Ainda no âmbito da *Estratégia Nacional de educação para a Cidadania*, na sequência de uma proposta do Sindicato dos Jornalistas ao Ministério da Educação, que visava a formação de professores em Educação para os *Media*, no ano letivo 2018/2019 iniciou-se um projeto piloto com formadores constituídos por um grupo de especialistas, académicos na área da comunicação e jornalistas. Este projeto piloto englobou 100 docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, de 40 Agrupamentos de Escolas. O projeto prossegue já com várias edições e alargado também a educadores do ensino pré escolar e professores do 1º ciclo (*Literacia para os Media e Jornalismo*, 2021).

Destaca-se ainda um projeto de educação para os *media* organizado pela Licenciatura em Jornalismo do Instituto Superior Miguel Torga, o projeto Escolinha dos Media, lançado em junho de 2021, dirigido a crianças e jovens dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Envolve a realização de aulas abertas com o objetivo de melhorar os níveis de literacia mediática destes alunos (Casaleiro, 2021; Escolinha dos media, n.d.).

Paralelamente ao currículo escolar, a Educação para os *Media* tem estado presente, de uma forma cada vez mais consistente, em Portugal.

No documento *Educação para os Media: Experiências, Atores e Contextos*, datado de 2011, um estudo solicitado pelo Conselho Regulador da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) e elaborado por Manuel Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira e Tiago Ferreira, são apresentadas várias iniciativas já realizadas em Portugal. Destacam-se algumas delas, designadamente o projeto *Público na escola*, com a sua primeira edição no ano letivo 91/92. Teve como objetivo promover a utilização dos *media* como recurso inovador para o processo ensino-aprendizagem, e também promover a reflexão crítica sobre os *media*. A sua concretização baseou-se na publicação de boletins para dar a conhecer, por meio das Bibliotecas Escolares, as iniciativas das escolas neste

âmbito, assim como na organização anual do Concurso Nacional de Jornais Escolares (Pinto et al., 2011). Apesar de ter sido suspenso, o Público na Escola é relançado em 2019 em parceria com o Ministério da Educação e com a Fundação Belmiro de Azevedo. O objetivo inicial mantém-se, mas agora com a inclusão dos desafios das variadas formas de comunicação atuais, razão pela qual foi criado um site onde se encontram informações, notícias, documentos orientadores sobre literacia mediática, assim como propostas de trabalho baseadas em notícias do jornal *Público*. Os objetivos do projeto visam igualmente dar visibilidade aos trabalhos realizados nas escolas e dar voz aos alunos para uma expressão livre de opiniões e reflexões sobre questões da atualidade, bem como dar resposta a desafios lançados pelo próprio projeto, nomeadamente a criação por parte dos alunos de produtos mediáticos (Pinto et al., 2019; Público, 2020).

O projeto *SeguraNet* surge no ano de 2004 no âmbito do programa *CEF-Safer Internet* da Comissão Europeia, sob responsabilidade da Direção-Geral da Educação e faz parte do consórcio público-privado do Centro Internet Segura, em parceria com a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), o Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ), a Fundação Altice, Microsoft Portugal e Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV). Tem como objetivo formar professores, disponibilizar recursos, dinamizar sessões de sensibilização e campanhas para promover uma utilização segura e crítica das tecnologias digitais nas comunidades educativas, por meio da sua página web onde tem todas as informações e recursos destinados a crianças e jovens, pais, professores e escolas. Destacamos uma das iniciativas que é realizada sob a forma de um desafio designado por *Líderes Digitais*, que pretende colocar os alunos como promotores de campanhas para a utilização segura e responsável das tecnologias digitais (SeguraNet, n.d.).

No âmbito da publicidade, salientamos o programa *MediaSmart*. Este programa é importado do Canadá e do Reino Unido, já referidos anteriormente, e lançado em Portugal pela Associação Portuguesa de Anunciantes em 2008, em parceria com o Ministério da Educação. Pretende desenvolver a Educação para os *Media* no campo da publicidade, destinado a crianças entre os 7 e os 11 anos. A sua plataforma online disponibiliza informações, cursos de elearning destinados a professores, guias e dicas para pais, e materiais pedagógicos para escolas, com o objetivo de ajudar as crianças a pensarem de uma forma crítica sobre a publicidade (Media Smart, 2017).

Em 2009 foi constituído o Grupo Informal de Literacia Mediática (GILM), constituído por representantes de instituições públicas<sup>13</sup>, mas não por iniciativa Governamental, com o objetivo de realizar um trabalho cooperativo, através da organização de iniciativas, para contribuir para a definição de políticas públicas no âmbito da Educação para os *Media*, assim como a promoção de ações abertas à comunidade. Entre as várias iniciativas organizadas destacam-se a realização dos *Congressos de Literacia, Media e Cidadania*, que contam já com cinco edições, *Fóruns Informais de Literacia Mediática* e a operação *7 dias com os media*. Esta última iniciativa desafia anualmente todas as pessoas e instituições (alunos, professores, empresas, bibliotecas, etc.) a, durante uma semana, divulgarem ou organizarem ações de forma a suscitar a reflexão sobre os *media* e o sobre o seu papel na sociedade (7 Dias com os Media, 2020).

Importa ainda referir as iniciativas relacionadas com o cinema, nomeadamente o lançamento em 2013 do Plano Nacional de Cinema, operacionalizado pelo Instituto do Cinema e do Audiovisual, pela Cinemateca Portuguesa — Museu do Cinema e pela DGE. Prevê a divulgação de obras cinematográficas nacionais junto dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas competências para a leitura e interpretação dessas obras cinematográficas. Todas as escolas podem, de uma forma voluntária, inscreverem-se neste programa.

Em 2018, o GILM lança o *MILObs*, um *Observatório sobre Media, Informação e Literacia*, coordenado por Sara Pereira e Manuel Pinto, com a colaboração de Joana Fillol. O *MILObs* tem a sua página online onde reúne uma vasta informação, relevante e atualizada, sobre Educação para os *Media* e literacia mediática, divulgando também as iniciativas neste âmbito realizadas em Portugal e a nível internacional. Pretende igualmente partilhar experiências de sucesso, facilitar e estimular a formação, promover o trabalho em rede, prestar serviços de formação, consultoria, estudos e pareceres, e ainda tomar posições públicas relativamente a questões relacionadas com a Educação para os *Media* e literacia mediática, consideradas de interesse público (MILObs, n.d.).

Têm sido criados variados recursos com o objetivo de facilitar a Educação para os *Media*. Salientamos alguns destes recursos, nomeadamente o documento orientador e de

---

<sup>13</sup> Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Comissão Nacional da UNESCO, Conselho Nacional de Educação, Direção-Geral de Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Plano Nacional de Leitura 2027, Rádio e Televisão de Portugal, Rede de Bibliotecas Escolares e Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros

grande importância, o já referido *Referencial de Educação para os Media* (Pereira et al., 2014). Como recurso para os professores para a planificação de atividades em contexto de sala de aula apontamos uma agenda com a planificação de atividades para desenvolver com alunos desde o ensino pré escolar ao ensino secundário designada por *25 + um Agenda de atividades de educação para os media* (Pereira et al., 2011); o documento *Tratar os Media por Tu – Guia prático de Educação para os Media* (Patrícia et al., 2017); um guia elaborado no âmbito do projeto *Acima da Media! Descodificação dos Media ao Serviço da Cidadania Global*, designado por *Literacia para os Media e Cidadania Global: caixa de ferramentas* (Oliveira & Caetano, 2017); uma outra agenda que já vai na quarta edição, também com propostas de atividades designada por *Levar os media para a escola - Agenda de atividades de transliteracia* (Pereira et al., 2018).

### 3.3.2. ... e no mundo

No contexto escolar, a educação para os *media* na Europa é diversificada, surgindo em alguns países inserida transversalmente nas disciplinas curriculares e noutros como disciplina lecionada separadamente (Hartai, 2014; McDougall et al., 2018).

Em 2014, foi realizado um estudo pela Comissão Europeia, *European Media Literacy Education Study* (EMEDUS), centrando um dos objetivos na recolha de informações sobre se e como a literacia mediática era abordada no currículo escolar nos países da União Europeia. Segundo este estudo, parece não existir, entre os Estados Membros, a disciplina independente de educação para os *media* de carácter obrigatório. Contudo, em alguns países surge como disciplina opcional, lecionada em pelo menos um nível de escolaridade do sistema educativo (e.g., Dinamarca, Hungria). Noutros países, é possível identificar a literacia mediática como tema a ser desenvolvido de forma transdisciplinar ou integrada em algumas disciplinas (e.g., Áustria, Itália, França) (Hartai, 2014).

Embora seja consensual a ideia de que as competências de literacia mediática devam ser desenvolvidas tendo por base o estudo sobre os *media* e não apenas através dos *media*, o projeto EMEDUS revela que esta prática acontece apenas em menos de metade dos currículos analisados (Hartai, 2014).

Enquanto em alguns países a literacia mediática é um tema que está ainda em início de desenvolvimento, noutros é já uma área firmemente estabelecida no currículo escolar, como é o caso do Canadá, Austrália e Reino Unido (Domaille & Buckingham, 2001; Fedorov, 2008).

No Canadá, a partir de setembro do ano 2000, a educação para os *media* tornou-se uma parte obrigatória no currículo de Arte, na abordagem das várias linguagens desta disciplina. Além disso, algumas províncias iniciaram a oferta de cursos independentes sobre os *media* (Domaille & Buckingham, 2001).

Atualmente, em Ontário, para além da literacia mediática estar integrada no currículo da disciplina de Arte do *elementary curriculum*, está também inserida no programa da disciplina de Ciências e Tecnologia e faz parte também de uma das quatro áreas em que a disciplina *Language* está dividida. No *secondary curriculum*, a literacia mediática é desenvolvida integrada em várias disciplinas através do tema *media studies*. A educação para os *media* não existe enquanto disciplina independente, mas o tema é abordado obrigatoriamente no contexto de várias disciplinas ao longo de todos os níveis do sistema educativo (Queen's Printer for Ontario, 2019).

Paralelamente ao contexto escolar, a literacia mediática é promovida e desenvolvida no Canadá através de várias organizações como é exemplo a MediaSmarts. Esta organização desenvolve programas e recursos de literacia *media* e digital para escolas, comunidades e também programas para os pais desenvolverem em casa com os seus filhos, desde 1996. O objetivo do trabalho da MediaSmart está dividido em três áreas principais: a educação, a sensibilização da população para a temática, a investigação e políticas (MediaSmarts, 2019b).

Ainda no Canadá, é organizado anualmente um evento que acontece a cada outono, co-liderado pela MediaSmarts e pela Canadian Teachers' Federation, a Media Literacy Week. Este evento consiste na realização de várias atividades relacionadas com os *media*, desenvolvidas através da participação de escolas ou outras organizações, com o objetivo de, não só desenvolver as competências de literacia mediática e digital, mas também mostrar as formas criativas de como está integrada nas salas de aula e nas comunidades de todo o país (Media Literacy Week, 2014).

No currículo australiano a educação para os *media* está presente desde o ensino do pré escolar até ao 10º ano de escolaridade, inserida na disciplina *Media Arts*, onde são explorados cinco conceitos chave da literacia mediática: linguagem, audiência/públicos,

tecnologia e instituições (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA), n.d.).

À medida que as tecnologias se tornaram mais acessíveis, a educação para os *media* na Austrália foi focando o desenvolvimento das dimensões de produção de conteúdos e análise crítica (Dezuanni, 2019).

A promoção e desenvolvimento da literacia mediática neste país já tem uma longa tradição e são várias as entidades a fazê-lo, como por exemplo a Australian Teachers of Media (ATOM). Esta é uma associação sem fins lucrativos que já conta com um envolvimento na promoção e desenvolvimento da literacia para os *media* de mais de 50 anos. O seu trabalho inclui o apoio a professores através de guias de ensino, a realização de conferências, a organização de um evento designado por ATOM Awards aberto a todos os produtores de conteúdos, em especial para os alunos do ensino básico, secundário e superior, três competições distintas (dirigidas também a alunos), cujos objetivos são a criação de um filme de 1 minuto, a composição de três fotografias e ainda outra competição com a finalidade da criação de um jornal escolar (Australian Teachers of Media - Victoria, 2020).

No Reino Unido a educação para os *media* é oferecida na maioria das escolas aos alunos a partir dos 14 anos e está inserida no currículo como uma dimensão da língua materna, através da disciplina *English*. No ensino primário, embora a educação para os *media* não tenha uma presença tão evidente, a sua importância é já reconhecida pelos decisores políticos (Buckingham, 2015).

Para além da escola, são várias as entidades que promovem o desenvolvimento da literacia mediática no Reino Unido. De destacar o importante papel do British Film Institute, que desde 1999 apontou o desenvolvimento da literacia mediática como uma das prioridades fundamentais para a política educativa do país. Em particular, o departamento de educação desta instituição tem sido um importante motor para o lançamento e implementação de estratégias educativas no âmbito da educação para os *media*, através de conferências, seminários, workshops para professores, livros e manuais de ensino (Bazalgette, 2007; Fedorov, 2008).

A Ofcom, o órgão regulador das comunicações no Reino Unido, como já foi referido, tem também contribuído para o desenvolvimento desta temática. Atualmente tem um programa, designado por *Making Sense of Media*, com o objetivo de desenvolver as competências de utilização de ferramentas online, o conhecimento e a compreensão de adultos e crianças do Reino Unido sobre os *media*, através de estudos, conferências,

webinars, etc. Com todos os eventos que organiza, a Ofcom pretende construir uma rede consistente de trabalhos colaborativos entre todos aqueles que se interessam pela promoção e desenvolvimento da literacia mediática (Ofcom, 2020).

No Reino Unido existe também a organização MediaSmart, que pretende desenvolver as competências de literacia mediática de crianças entre os 7 e os 16 anos, e para isso desenvolveu uma série de recursos educativos para professores e pais, focando em particular as temáticas das redes sociais, publicidade digital, marketing de influência e imagem corporal (Media Smarts UK, 2020).

Nos EUA não existe uma disciplina separada para o desenvolvimento da literacia mediática (Mohebzadeh et al., 2020), mas em quase todos os estados ela encontra-se inserida no currículo de outras disciplinas: *Language Arts*, *Social Sciences* ou *Health Education* (Lee, 2010).

São várias as organizações que têm contribuído para a educação para os *media* nos EUA. Destacamos apenas duas associações já referidas anteriormente, a National Association for Media Literacy Education (NAMLE) e o Center for Media Literacy.

A NAMLE é uma associação sem fins lucrativos que se dedica ao desenvolvimento da educação para os *media* por meio de inúmeras iniciativas: guias educativos, documentos informativos, investigações, conferências e um evento anual inspirado na Media literacy Week do Canadá, também designado pelo mesmo nome e com os mesmos objetivos (NAMLE, 2019).

O Center for Media Literacy dedica-se a promover e apoiar a educação para os *media*, de forma a ajudar os cidadãos, especialmente os mais jovens, a desenvolver o pensamento crítico e competências de produção de conteúdos, através de um abrangente programa de serviços que incluem, entre outros, a consultoria, palestras e o CML MediaLit Kit, um recurso educativo que é descrito como um mapa com orientações para a educação para os *media* destinada a crianças desde o pré escolar a jovens do ensino superior (Center for Media Literacy, n.d.).

A evolução da educação para os *media*, assim como a importância que foi assumindo, está patente no desenvolvimento de diretrizes, recomendações, iniciativas a nível nacional e internacional, nos diferentes contextos, quer sejam políticos, educativos, sociais.

No contexto político é perceptível o consenso em torno da necessidade de promoção de políticas que favorecem o desenvolvimento da literacia mediática e são notórios os avanços e esforços nesse sentido. No contexto da educação formal, ainda há um grande caminho a percorrer, mas os avanços são também notórios, principalmente em alguns países onde a educação para os *media* é já uma realidade muito consistente.

As iniciativas informais são cada vez mais frequentes e relacionadas com várias dimensões do conceito, ou seja, a variedade de definições existente sobre o conceito de literacia mediática permite uma exploração abrangente da temática. Podem-se encontrar iniciativas relacionadas com criações de conteúdo num determinado *medium*, organização de eventos formativos para vários públicos (crianças, jovens, professores, cidadãos em geral, etc.), páginas web, organização de grupos formais e informais, de peritos na temática.

Tudo isto sublinha a importância da literacia mediática na sociedade atual.

Para finalizar, o trabalho de pesquisa e estudo sobre o Estado da Arte relativamente à temática da literacia mediática, desenvolvido ao longo desta Parte Teórica, permitiu refletir sobre a riqueza, complexidade e abrangência do conceito, expondo as várias possibilidades de determinação de quadros conceituais, e contribuiu para a compreensão da complexidade da tarefa de avaliação de competências, para resultar em conclusões fiáveis e válidas.

A importância da educação para os *media*, que se reflete na evolução que foi tendo ao longo do tempo, leva-nos a concluir sobre a efetiva importância do seu desenvolvimento no que se refere, nomeadamente, à realização de estudos sobre o nível de competências e necessidades de formação, fundamentando assim, de forma consistente, os estudos que apresentamos na Parte II da presente tese.

## **PARTE II**

### **Estudos empíricos**

---

#### **Capítulo 4.**

Objetivos e metodologia da investigação

#### **Capítulo 5.**

Estudo preliminar

#### **Capítulo 6.**

Estudo 1. Avaliação de competências de literacia mediática através de questionários

#### **Capítulo 7.**

Estudo 2. Avaliação de competências de literacia mediática: o contributo dos grupos de foco

#### **Capítulo 8.**

Discussão geral dos resultados e Propostas para a Intervenção

Conclusão

**CAPÍTULO 4.**  
**OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

---

## 4.1. A problemática da investigação: questões e objetivos

Em primeiro lugar importa enquadrar a origem da presente investigação.

A temática da literacia mediática constituiu o tema central de um projeto, no contexto nacional, sob coordenação da Professora Doutora Armanda Matos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, o Projeto COMEDIG (PTDC/CED-EDG/32560/2017)<sup>14</sup> cujo principal objetivo é “Proceder a um diagnóstico do nível de competências de literacia digital e mediática de alunos e professores em diferentes níveis de escolaridade e, com base no conhecimento produzido, desenhar recursos educativos e orientações para a intervenção na área da educação mediática” (COMEDIG, 2020). A presente investigação surgiu com base neste projeto, à data ainda numa fase de candidatura a financiamento para o seu desenvolvimento, que foi, portanto, o pilar e o ponto de partida teórico e metodológico desta tese.

Após a análise da fundamentação teórica e objetivos do referido projeto, e com base no contexto atual do cenário comunicacional descrito nos capítulos anteriores, onde se desenha a necessidade não só da realização de investigações na área da literacia mediática, mas também a necessidade de intervenções fundamentadas e adequadas, surgiram questões que consideramos pertinentes e urgentes e que constituem a problemática da presente investigação:

- O que sabem as crianças e os jovens sobre os *media*?
- Qual o seu nível de literacia mediática?
- Como se pode avaliar o nível de literacia mediática de crianças e jovens?
- Que competências devemos avaliar?
- Que necessidades de formação em literacia mediática têm estas crianças e jovens?

A emergência destas questões determinou a definição dos objetivos principais deste estudo:

1. avaliar as competências de literacia mediática de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade;

---

<sup>14</sup> Projeto cofinanciado pelo COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia, através do FEDER e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia I.P./MCTES através de fundos nacionais (PIDDAC)

2. relacionar as competências de literacia mediática com o ano de escolaridade dos alunos e com outras variáveis consideradas no estudo; e
3. derivar algumas orientações para a intervenção.

Para a concretização dos objetivos foi necessário realizar uma articulação e interligação entre os conceitos teóricos e a vertente empírica, impondo-se em primeiro lugar a resposta à questão: Que competências devemos avaliar?

O fundamento teórico para a definição das competências a avaliar teve como ponto de partida o conceito europeu de literacia mediática apresentado pela Comissão Europeia 2009/625/CE, Art.11º: “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” (Comissão Europeia, 2009, p. 10).

Com inspiração no modelo de análise que orientou o estudo de Pereira et al. (2015), cuja base teórica também se fundamenta na definição europeia do conceito de literacia mediática, foram definidas as competências que se pretendia avaliar, ou seja, as variáveis em estudo: Acesso e Utilização; Análise, Compreensão e Avaliação; Produção e Participação.

A dimensão a que chamamos Acesso e Utilização refere-se às oportunidades de acesso à informação e comunicação, e capacidades de manipulação de ferramentas que implicam esse mesmo acesso e utilização. Esta dimensão está relacionada com a parte funcional do conceito de literacia mediática que, segundo Buckingham et al. (2005), corresponde às competências necessárias para aceder a conteúdos mediáticos utilizando ferramentas tecnológicas.

A dimensão Análise, Compreensão e Avaliação refere-se à capacidade de decodificar e classificar conteúdos e de compreensão crítica dos *media* e das mensagens mediáticas - quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios. Nesta dimensão é atribuída uma grande importância ao pensamento crítico que, como mostra o estudo de Arke (2005), apresenta uma forte correlação com a literacia mediática. É valorizada não só a compreensão crítica da palavra escrita, mas também a compreensão do mundo visual e sonoro, mediado por uma enorme variedade de símbolos difundidos pela televisão, jornais, revistas, filmes, música e pela internet (Abreu, 2011). De um modo global, as competências consideradas nesta dimensão referem-se ao pensamento abstrato e

complexo, sendo semelhantes às capacidades de pensamento cognitivo de ordem superior (Schilder & Redmond, 2019).

A dimensão de Produção e Participação está relacionada com os conhecimentos sobre produção de conteúdos midiáticos, incluindo as capacidades de criação de conteúdos para expressão e comunicação de ideias através dos *media*. Engloba, também, a interação e participação na esfera pública.

Considerando a multidimensionalidade da literacia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pereira et al., 2015; Potter, 2010), as dimensões propostas por Ferrés e Piscitelli (2012) foram também tidas em consideração no momento de construção dos instrumentos de avaliação do presente estudo, nomeadamente na formulação das perguntas. Estes autores definem a literacia mediática como “o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com seis dimensões básicas: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores e estética” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79), tal como foram caracterizadas no ponto 2 do Capítulo 1.

As dimensões acima caracterizadas (Acesso e Utilização; Análise, Compreensão e Avaliação; Produção e Participação) constituem os três grupos de variáveis em estudo. Para além destas, foi considerado também um outro grupo de variáveis relativas a aspetos sociodemográficos e académicos, nomeadamente o sexo, a idade, o ano de escolaridade, a profissão e as habilitações académicas dos pais, o número de reprovações escolares, o rendimento escolar, informação sobre se os alunos já abordaram ou não na escola a temática de educação para os *media* e ainda a forma como aprenderam a utilizar e compreender os meios de comunicação. Estas variáveis têm como objetivo caracterizar a amostra, mas também estudar possíveis relações com as dimensões a avaliar.

Assim, decorrentes dos objetivos principais, mas em particular do primeiro grande objetivo deste trabalho: a avaliação de competências de literacia mediática dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, definiram-se também como objetivos específicos:

1. explorar diferenças no nível de competências de literacia mediática entre sexos;
2. identificar possíveis relações entre as dimensões de literacia mediática e as variáveis sociodemográficas: habilitações académicas dos pais, o número de reprovações escolares, rendimento escolar, formação anterior dos alunos na escola sobre a temática de educação para os *media*;
3. identificar possíveis diferenças no nível de competências de literacia mediática entre participantes do ensino privado e do ensino público, de cada ano estudado;

4. examinar a relação entre a frequência de utilização de meios de comunicação e o nível de competências de literacia mediática dos participantes de cada ano estudado.

A operacionalização geral do estudo é descrita de seguida, onde se caracteriza a metodologia adotada na investigação.

## 4.2. Metodologia da investigação

Para a concretização dos objetivos enunciados anteriormente, determinou-se que a natureza metodológica do estudo devia combinar técnicas quantitativas e qualitativas, nomeadamente o recurso a inquéritos por questionário e a realização de grupos de foco. A utilização de uma metodologia mista apresenta reconhecidas vantagens e é recomendada por diversos autores (e.g., Buckingham et al., 2005; Lopes, 2013; Lopes et al., 2015), uma vez que através da triangulação de todos os resultados obtidos, se atinge uma compreensão mais abrangente e aprofundada sobre a temática em questão.

Desta forma, o desenho da investigação contemplou três estudos. Um estudo preliminar (construção e adequação dos instrumentos de avaliação – inquéritos por questionário); um estudo com questionário (aplicação dos instrumentos de avaliação através de preenchimento online e em papel dos questionários construídos); e um estudo com recurso a três grupos de foco, realizados em cada um dos anos de escolaridade considerados.

A população alvo foi constituída por crianças e jovens dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade a frequentar escolas públicas e privadas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Fizeram parte da amostra total da investigação 416 crianças e jovens entre os 8 e os 17 anos de idade, distribuídas pelo estudo preliminar (89 participantes), estudo com questionário (311 participantes) e grupos de foco (16 participantes, quatro em cada grupo de foco).

Foram realizadas todas as diligências para a obtenção das autorizações necessárias à realização do estudo nas suas várias fases, nomeadamente junto da Direção-Geral da Educação, conforme o Despacho nº 15 846/2007 do Ministério da Educação (2007), dos diretores das escolas públicas e privadas e dos encarregados de educação (pedido de autorização, consentimento informado- cf. Anexo A e B). De referir, ainda, que foram seguidos todos os requisitos éticos, sendo assegurada a participação voluntária e anónima, e a confidencialidade dos dados de todos os participantes.

O tratamento dos dados recolhidos através dos questionários foi realizado com recurso ao software estatístico Statistical Package for the Social Sciences IBM (SPSS) na versão 22. Foi realizada a análise estatística descritiva utilizando um conjunto de medidas de tendência central (moda e média) e medidas de dispersão (frequência, desvio padrão). Realizaram-se ainda procedimentos de estatística inferencial para a análise de correlações

entre variáveis e diferenças de médias, nomeadamente cálculos de correlação de Pearson, correlação ponto bisserial e correlação de Spearman, testes *t student* e ANOVA.

Os dados recolhidos através do estudo qualitativo foram submetidos a uma análise de conteúdo por meio de um processo de categorização, identificação das unidades de contexto e análise e interpretação das unidades de registo, com base em Amado (2014).

CAPÍTULO 5  
ESTUDO PRELIMINAR

---

## 5.1. Objetivos

O estudo preliminar teve como principais objetivos a construção e a análise/aperfeiçoamento/adequação dos questionários a utilizar no âmbito do estudo quantitativo de avaliação das competências de literacia mediática dos alunos do ensino básico. Após a construção dos questionários, o objetivo da sua aplicação a uma amostra reduzida de alunos dos anos de escolaridade definidos para investigação foi o de analisar em pormenor o modo de formulação das perguntas, através da análise das respostas e da identificação de eventuais dificuldades na resolução dos questionários, com base nas dúvidas expostas e dos comentários referidos pelos participantes. Desta forma, pretendeu-se verificar a adequação das perguntas em termos de clareza, formato, e contributo para alcançar os objetivos definidos.

## 5.2. Metodologia

### 5.2.1. Participantes

Foi definida uma amostra não probabilística por conveniência, constituída por 89 participantes de uma escola privada de Aveiro, sendo 41 alunos do 4º ano (20 do sexo feminino e 21 do sexo masculino), nove alunos do 6º ano (quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino) e 39 alunos do 9º ano (23 do sexo feminino e 16 do sexo masculino).

A média de idades dos alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade foi, respetivamente, 9.5, 11.3 e 14.7 anos.

### 5.2.2. Procedimento e Instrumentos

#### Construção dos instrumentos de avaliação

A construção dos instrumentos de avaliação, ou seja, dos questionários, teve por base teórica o conceito já referido de literacia mediática definido na Recomendação da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2009, p. 10) 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” e também o quadro concetual proposto por Ferrés e Piscitelli (2012), que apresenta um conjunto de seis dimensões que configuram o conceito de literacia mediática: a linguagem, a tecnologia, a produção e processos de difusão, os processos de interação, a ideologia e os valores e a estética.

A elaboração dos itens foi baseada em questionários já existentes, nomeadamente os instrumentos construídos pela rede AlfaMed para a avaliação de competências de literacia mediática, no âmbito da replicação do estudo “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” (García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014; García-Ruiz, Matos, Arenas-Fernández, & Ugalde, 2020),

baseado no quadro conceitual propostos por Ferrés e Piscitelli (2012), e também o questionário construído no âmbito do estudo de Pereira et al. (2015), fundamentado no conceito de literacia mediática definido pela Comissão Europeia.

Foram tidos em consideração alguns documentos chave, com o objetivo de cumprir algumas recomendações feitas por autores de estudos já publicados (e.g., Pereira et al., 2015), relacionadas com a adequação dos conteúdos e formulação das questões, tendo em conta o nível de escolaridade dos participantes.

Neste sentido, foram considerados os indicadores definidos para cada uma das dimensões de literacia mediática apresentados pelos autores Ferrés e Piscitelli (2012), e considerados também:

- o Referencial de Educação para os *Media* - documento que apresenta um quadro de referência para o trabalho pedagógico do tema da educação para os media desde o nível pré escolar ao ensino secundário (Pereira et al., 2014);
- o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015);
- as Metas Curriculares -Tecnologias de Informação e Comunicação - 7.º e 8.º anos (Horta et al., 2012).

Foi realizada uma análise dos objetivos e dos descritores de desempenho presentes no Referencial de Educação para os *Media*, que orientaram a elaboração dos conteúdos das perguntas. Paralelamente, foi realizada também a análise dos documentos curriculares acima referidos.

A consulta das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade teve como objetivo contribuir para a elaboração das perguntas de acordo com os objetivos definidos para estas idades, assegurando que os participantes tivessem já a capacidade de interpretar, analisar, compreender os textos/imagens e vídeos incluídos nas perguntas dos questionários, e também produzir mensagens e comunicar através dos diversos *media*. Consideramos em particular alguns dos objetivos referidos nos domínios da Oralidade e Leitura e Escrita, apresentados no Quadro 1.

## Quadro 1

*Objetivos identificados no Programa e Metas Curriculares de Português do ensino básico*

Ano/Domínio	Oralidade	Leitura e escrita
4.º ano de escolaridade	-Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor -Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.	-Ler textos diversos -Organizar os conhecimentos do texto -Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo -Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos -Escrever textos expositivos/informativos -Escrever textos diversos.
6.º ano de escolaridade	-Interpretar textos orais breves -Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência	- Ler textos diversos - Compreender o sentido dos textos - Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto - Organizar a informação contida no texto - Avaliar criticamente textos - Escrever textos diversos.
9.º ano de escolaridade	-Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade -Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.	- Ler textos diversos - Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade - Ler para apreciar textos variados - Escrever textos diversos.

Nota. Adaptado de Buescu, Morais, Rocha, , & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico* (p. 89). Ministério da Educação e Ciência. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

A consulta do documento vigente à data “Metas curriculares-Tecnologias de Informação e Comunicação” – relativamente ao 8.º ano<sup>15</sup> orientou a elaboração das perguntas destinadas aos alunos do 9.º ano de escolaridade. O documento está estruturado por domínios, objetivos gerais e descritores de desempenho e foram considerados em particular os seguintes aspetos:

<sup>15</sup> Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, as orientações curriculares em vigor à data - <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>; <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-2o-ciclo>; <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-3o-ciclo>

- Domínio da *Informação*: os objetivos relacionados com a pesquisa, análise e gestão da informação, onde são abordados assuntos relativos aos diferentes formatos de informação disponível, análise crítica da informação, respeito pelos direitos de autor, segurança, entre outros;

- Domínio da *Comunicação e Colaboração*: os objetivos relacionados com o conhecimento e utilização adequada e segura de diferentes tipos de ferramentas de comunicação e colaboração em rede;

- Domínio da *Produção*: objetivos relacionados com a exploração de ambientes computacionais, nomeadamente a criação de um produto original de forma colaborativa com temática definida (Horta et al., 2012).

O cruzamento de todos estes conteúdos constituiu uma tarefa fundamental e uma contribuição importante no sentido em que permitiu orientar e alinhar a construção dos itens dos questionários relativamente ao nível de conhecimentos esperados nas idades dos alunos em questão e ao tipo de perguntas a realizar.

Simultaneamente, durante a análise dos documentos acima referidos, foi necessário refletir e tomar a decisão sobre quantos questionários deveriam ser construídos, isto é: um por ano escolar, dois agrupando dois anos escolares próximos, ou apenas um questionário igual para todos os participantes.

Considerando um dos principais objetivos da investigação, comparar as competências de literacia mediática ao longo dos anos de escolaridade considerados, a decisão teria de apontar ou para a aplicação de um questionário igual a todas os participantes, ou para a construção de questionários muito semelhantes, diferindo no nível de complexidade, para que fosse possível realizar esta comparação. A primeira hipótese foi desde logo descartada uma vez que existe uma grande discrepância de conhecimentos e desenvolvimento global entre as crianças do 4.º ano e os jovens do 9.º ano de escolaridade. De forma a assegurar a equivalência entre os questionários, decidimos avançar com a construção de apenas dois. Uma vez que a proximidade de idades entre os 4.º e 6.º anos é maior do que entre os 6.º e 9.º anos, foi tomada a decisão da construção de dois questionários, um dirigido a crianças dos 4.º e 6.º anos de escolaridade e, outro dirigido a jovens do 9.º ano de escolaridade (cf. Anexo C). Assim, os questionários foram construídos com uma estrutura semelhante e perguntas similares, com linguagem e grau de dificuldade de acordo com as idades.

## Estrutura dos Questionários

Ambos os questionários são constituídos por quatro secções, sendo a primeira com questões do âmbito pessoal e dados sociodemográficos, e as restantes três com questões orientadas para a avaliação das competências consideradas: Acesso e Utilização; Análise, Compreensão e Avaliação; Produção e Participação.

As perguntas são, na sua maioria, fechadas, sob a forma de escolha múltipla ou através de escala de Likert.

Algumas perguntas foram construídas com base na visualização de vídeos, tendo-se decidido realizar a aplicação online. Foram elaborados através do software LimeSurvey.

Para evitar o cansaço e motivar os alunos durante o preenchimento do questionário, os conteúdos foram seleccionados tentando ir ao encontro dos temas de interesse característicos das idades dos respondentes, assim como o número de questões foi limitado na medida do possível.

De uma forma resumida, faremos de seguida uma descrição geral dos questionários.

Em ambos os questionários, a secção I – Dados pessoais – contém 11 perguntas que incidem na idade, sexo, profissão e nível de escolaridade dos pais, rendimento escolar, se em algum momento do percurso escolar os participantes abordaram o tema dos *media* e ainda a forma como aprenderam a utilizar e compreender os meios de comunicação.

A secção II – Acesso e Utilização – contém seis perguntas. Na sua maioria são perguntas de auto percepção/autorrelato sobre o acesso a meios de comunicação em casa e utilização desses *media*, com exceção da pergunta 20 que testa conhecimentos sobre conceitos relacionados com tecnologias digitais, através de um exercício de correspondência definição-conceito.

A secção III – Análise, Compreensão e Avaliação – é composta por 11 perguntas. Nesta secção as perguntas apresentam-se sob a forma de exercícios para testar a capacidade de análise, de compreensão e de avaliação. As respostas são dadas com recurso a escalas de Likert, para expressar graus de concordância ou atribuição de importância a determinados assuntos, respostas abertas relativas a perguntas diretas e objetivas sobre alguns conceitos (e.g., anúncio publicitário, autoria, público alvo), escolha múltipla e ainda sob a forma de verdadeiro/falso.

A última secção IV – Produção e Participação – é constituída por 12 perguntas. Contém questões relacionadas com conhecimentos sobre produção de conteúdos, mas também acerca de formas de participação e interação. Inclui questões em formato de exercício com o objetivo de testar conhecimentos sobre produção e perguntas de escolha múltipla de autorrelato.

## Procedimento

Foi realizada uma reunião com os diretores de uma escola privada de Aveiro, onde foi explicado o objetivo do estudo e a forma de participação dos alunos. Após a autorização por parte dos diretores, foram enviados aos encarregados de educação, e recolhidos, os consentimentos informados com todas as informações sobre o estudo e a autorização para a participação dos seus educandos. Foram seguidos todos os requisitos éticos, nomeadamente no que se refere à participação voluntária e anónima e à confidencialidade dos dados.

Os dois questionários foram aplicados e preenchidos online, a uma amostra constituída por 50 alunos dos 4.º e 6.º anos e 39 alunos do 9.º ano de escolaridade, durante os meses de maio e junho de 2018.

Todo este processo foi acompanhado presencialmente, no sentido de se recolher o máximo de informações sobre possíveis dificuldades e questões levantadas pelos alunos durante o preenchimento dos questionários.

A aplicação foi realizada em grupos de cerca de dez alunos, na sala de informática disponível na escola.

### 5.3. Resultados e discussão

Após a aplicação dos questionários, foram analisadas as questões e dificuldades apontadas pelos alunos, bem como identificados alguns problemas estruturais e de conteúdo de algumas perguntas, que poderiam pôr em causa a qualidade dos dados recolhidos. Por esta razão, foi realizada uma revisão cuidada dos questionários e reformulados, adicionados ou suprimidos alguns itens.

Os fundamentos das principais alterações relacionam-se com o desconhecimento do significado de algumas palavras e conceitos (por exemplo, “ensino superior”, “nota média”), com problemas na compreensão de algumas perguntas por parte dos participantes, e também com o conteúdo e a estrutura de algumas perguntas, sendo estas últimas a razão do maior número de questões alteradas.

Relativamente ao conteúdo das questões, a análise das respostas permitiu verificar que o mesmo, em algumas perguntas, poderia estar a influenciar a sua interpretação, pelo que foi necessário proceder à sua reformulação. De referir que estes itens estavam localizados na secção III - Análise, Compreensão e Avaliação.

Ao nível estrutural, as alterações basearam-se no facto de se ter verificado que os dados recolhidos nestas perguntas não continham as informações pretendidas, pelo que foi necessário alterar a forma como seriam dadas algumas respostas, como por exemplo, limitar a escolha de opções de resposta, alterar o formato de resposta aberta para resposta fechada, entre outros.

Assim, em ambos os questionários, na secção I – Dados pessoais, foi adicionada uma pergunta e alteradas três. A primeira pergunta revista está relacionada com a falta de conhecimento do significado de algumas palavras por parte dos participantes, nomeadamente na pergunta referente à escolaridade dos pais/encarregados de educação. A alínea e) desta pergunta teve que ser alterada para “Universidade ou outras Instituições de ensino superior”, uma vez que os alunos manifestaram não saber o significado de “Ensino Superior”. Outra pergunta foi alterada, apenas no questionário do 9.º ano, devido ao desconhecimento do significado de “média”. Foi pedido aos alunos para indicarem a nota média obtida por estes, contudo verificou-se que muitos não sabiam o significado da palavra. Por esta razão a pergunta foi reformulada da seguinte forma: “Relativamente ao 2º período, que nota tiveste na maioria das disciplinas?”.

Foi ainda alterado o tipo de resposta, de aberta para resposta fechada, no questionário para os alunos do 4º ano. A pergunta é referente à indicação das notas dos

participantes, onde foram inseridas as opções de *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* ou *Muito bom*, para facilitar o seu preenchimento.

Ainda relacionada com a estrutura, mas também com a compreensão da pergunta, a Q10 foi reformulada em ambos os questionários. Esta pergunta está relacionada com a forma de aprendizagem de utilização e compreensão dos meios de comunicação: “Como aprendeste a utilizar os meios de comunicação (a entender e/ou produzir materiais audiovisuais, tais como filmes, vídeos etc., e comunicar através destes meios)?” Foi pedido aos alunos a seleção de uma ou mais opções. A título de exemplo: a) aprendi sozinha/o; b) aprendi com a ajuda dos meus colegas e/ou amigos; c) aprendi com a ajuda dos meus pais, etc. Esta pergunta foi reformulada por duas razões, em primeiro lugar, para facilitar a sua compreensão uma vez que, frequentemente, os participantes pediram para que lhes fosse explicada. O texto foi então simplificado para “Como aprendeste a utilizar e a compreender os meios de comunicação como por exemplo a televisão, o computador, o telemóvel, etc.?” Por outro lado, a indicação da possibilidade de seleção de mais do que uma resposta não dava a informação sobre a forma mais comum de aprendizagem de utilização dos meios de comunicação, o que levava a uma recolha de dados sem cumprir o objetivo da pergunta. Por esta razão, a indicação foi retirada e substituída por “Indica o que foi mais importante”

Foi ainda adicionada uma pergunta relativa à identificação do ano de escolaridade dos alunos por uma questão de gestão de dados.

Na secção II – Acesso e Utilização, foram reformuladas três perguntas com alterações relacionadas com o conteúdo, de forma a tornar mais coerente a recolha dos dados pretendidos. Como resultado da reformulação de duas dessas perguntas através do seu desdobramento, foram adicionadas mais duas.

Em ambos os questionários na pergunta Q11, foi pedido aos participantes a seleção dos meios de comunicação disponíveis em suas casas, dentro dos apresentados numa lista. Incluídos nesta lista estavam os itens relativos ao telemóvel de uso pessoal sem acesso à internet e ao smartphone de uso pessoal. Decidimos deslocar estes itens para uma pergunta à parte de forma a separar a acessibilidade a meios de comunicação em casa e a existência de outros meios de uso pessoal.

A pergunta seguinte está relacionada com a frequência de utilização de alguns meios de comunicação, pedindo-se a seleção de uma das seguintes opções: *Nunca*, *Poucas vezes*, *Muitas vezes* e *Sempre*. A fim de diminuir a extensão da pergunta retiraram-

se e foram alteradas algumas alíneas de forma a separar meios de comunicação e dispositivos utilizados para aceder à internet. Assim, as alíneas “c) Acedes à internet na televisão”, “j) Utilizas o tablet sem estar ligado à internet”, “l) Utilizas o computador sem estar ligado à internet” e “n) Utilizas o telemóvel/smartphone sem estar ligado à internet” foram retiradas. E, às alíneas “i) Utilizas o tablet ligado à internet”, “k) Utilizas o computador ligado à internet” e “m) Utilizas o telemóvel/smartphone ligado à internet” foi suprimida a expressão “...ligado à internet”. Foi criada uma pergunta à parte para recolher os dados relativos ao tipo de dispositivo que os participantes utilizam mais frequentemente para aceder à internet, nomeadamente o computador, o tablet, o smartphone, a televisão ou outro.

Em ambos os questionários a pergunta Q16 tem como objetivo verificar os conhecimentos sobre alguns conceitos relacionados com ferramentas tecnológicas, onde é pedido para os participantes associarem as definições ao conceito correspondente, por exemplo “Smart TV” – “Televisão inteligente que se caracteriza por ter ligação à internet”. Durante a aplicação do questionário foi chamada a atenção, por parte de alguns participantes, para o facto de não haver a opção *Não sei*. Considerámos ser uma observação pertinente para dar a possibilidade de resposta no caso de os participantes não conhecerem alguns dos conceitos apresentados, e assim diminuir a possibilidade de resposta ao acaso, pelo que esta opção foi acrescentada.

Na secção III – Análise, Compreensão e Avaliação, foram alteradas quatro perguntas no questionário para os 4.º e 6.º anos, duas no questionário para o 9.º ano e foi ainda adicionada uma pergunta em cada questionário. Como foi anteriormente referido, efetuaram-se alterações ao nível do conteúdo, relacionadas com a identificação de uma possível ambiguidade na interpretação e avaliação de alguns itens por parte dos participantes, o que poderia provocar um enviesamento dos resultados.

A pergunta Q17 do questionário dos 4.º e 6.º anos está relacionada com a interpretação e avaliação dos diferentes códigos presentes no anúncio publicitário apresentado. Foi pedido aos alunos a visualização de um anúncio publicitário referente à bebida coca cola, e a indicação do seu grau de concordância relativamente a algumas frases através das opções *Discordo totalmente*, *Discordo um pouco*, *Concordo um pouco*, *Concordo totalmente*. A construção da frase da alínea b) “A comida, principalmente, para provocar vontade de comer” foi pensada para ser considerada como falsa. Pensamos que a forma como a frase está escrita torna ambígua a sua interpretação, uma vez que

facilmente se relaciona a comida com o acompanhamento de uma bebida e, por isso, pode induzir à ideia de que o objetivo da imagem da comida será dar vontade de comer para também beber coca cola, levando os participantes a considerar esta afirmação verdadeira. De facto, quase metade dos participantes respondeu que “Concorda totalmente”. Portanto, para descartar a possibilidade de alguma influência nas respostas através da forma como está escrita a frase, esta alínea foi reformulada, substituindo-se por: “A comida para dar vontade de cozinhar”.

A pergunta Q19 do mesmo questionário e a correspondente do questionário do 9.º ano (Q20) têm como objetivo verificar a capacidade de análise, avaliação e interpretação dos diversos códigos presentes no anúncio publicitário, agora relativamente à sua componente artística, isto é, considerando a conjugação de todas as linguagens audiovisuais presentes: a música, os efeitos especiais e o texto. Foi novamente pedido aos alunos a visualização de um anúncio publicitário, agora referente a sapatilhas da marca Nike. Apresentou-se uma frase incompleta: “Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico...” e foi pedida a indicação do grau de concordância através de uma escala de Likert (*Discordo totalmente, Discordo um pouco, Concordo um pouco, Concordo totalmente*) relativamente a outras frases que completavam a primeira, como por exemplo “...porque aparece o Cristiano Ronaldo”.

A análise das respostas a esta pergunta demonstrou, em ambos os questionários, que a maioria dos participantes deu respostas semelhantes em todas as alíneas, escolhendo uma das duas opções: *Concordo totalmente* ou *Concordo um pouco*. No sentido de prevenir enviesamentos de respostas devido à possível ambiguidade na interpretação das diferentes opções, algumas destas foram reformuladas e simplificadas. Assim, a alínea b) “... pela forma da sapatilha” foi alterada para “... porque mostra as sapatilhas”. Esta alteração foi pensada para que a frase se referisse apenas à presença da sapatilha e não à sua forma, caso contrário a interpretação desta frase poderia induzir à associação ao design artístico da sapatilha, que não era o objetivo do item. Também a alínea d) “...pela música”, foi reformulada para “... pela forma como a música é utilizada”, com o objetivo de clarificar o sentido da afirmação, para se considerar que a forma como a música é utilizada constitui um elemento artístico do anúncio publicitário. A alínea e) “...por causa dos objetos a voar”, pela mesma razão da alínea d), foi transformada de forma a serem considerados os efeitos visuais como elementos artísticos. A sua forma definitiva ficou “... Pelos efeitos visuais, como os objetos a voar”. Por fim, foi retirada a alínea f)... pelo

som do vento, por ser considerado ambíguo. A ordem das alíneas foi alterada para que opções semelhantes não ficassem juntas.

A pergunta Q20 do questionário dos 4.º e 6.º anos e a correspondente do questionário para os alunos do 9.º ano (Q19), relacionada com a dimensão estética, pede para ordenar imagens de 1 a 3, sendo 1 a considerada a menos artística. Uma vez que as respostas dadas pelos participantes não continham informações sobre a justificação dessa ordenação, consideramos mais correto alterar a pergunta pedindo para os participantes indicarem a imagem que, na sua perspetiva, consideraram mais artística e adicionar uma pergunta aberta para justificarem a resposta dada. Assim, é realizada uma recolha de dados mais rica e obtém-se uma visão mais clara da perceção dos participantes sobre a dimensão estética através da análise de conteúdo dessas respostas.

A estrutura da pergunta Q23 do questionário dos 4.º e 6.º anos, apresenta a forma de indicação de verdadeiro ou falso, relativamente a algumas afirmações. Por uma questão de coerência com o questionário do 9.º ano, optou-se por transformar esta pergunta, criando opções de resposta sob a forma de escala de Likert, relativamente ao grau de concordância com as afirmações apresentadas, através das indicações *Discordo totalmente*, *Discordo um pouco*, *Concordo um pouco*, *Concordo totalmente*.

Na última secção IV – Produção e Participação, em ambos os questionários foram alteradas três perguntas, relacionadas com a estrutura e os conteúdos, e adicionadas duas, sendo uma delas resultante do desdobramento de outra.

A Q26, em ambos os questionários, tem como objetivo recolher dados sobre as informações que o aluno partilha com o público no seu perfil de redes sociais. Foi necessário realizar uma alteração da estrutura de resposta, passando da seleção das opções apresentadas para uma resposta Sim/Não, em cada uma dessas mesmas opções. Esta alteração foi realizada para facilitar a análise das respostas.

Na Q27, em ambos os questionários, é pedido aos alunos para indicarem com que frequência adotam determinados comportamentos online. Contudo, a pergunta continha a indicação de alguns comportamentos específicos no contexto das redes sociais, o que provocou alguma confusão nas respostas dos alunos, principalmente aqueles que numa questão anterior tinham respondido não ter nenhuma conta numa rede social. Foi necessário então desdobrar esta questão em duas, uma para comportamentos gerais quando o aluno está online e outra para comportamentos mais específicos relacionados com a participação nas redes sociais.

Em ambos os questionários, na Q28 pede-se aos participantes a indicação sobre a realização de algumas atividades relacionadas com a produção e participação no contexto dos *media*. Foram listadas uma série de atividades que o aluno poderia selecionar, caso as tivesse realizado durante o último ano. De forma a diferenciar atividades de participação/interação e atividades de criação/produção, esta pergunta foi desdobrada nestes dois grupos.

Cada um dos questionários ficou com um total de 47 perguntas distribuídas da seguinte forma: secção I – Dados pessoais: 12 perguntas; secção II – Acesso e Utilização: oito perguntas; secção III – Análise, Compreensão e Avaliação: 13 perguntas e secção IV – Produção e Participação: 14 perguntas (cf. Anexo D).

CAPÍTULO 6  
ESTUDO I. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE  
LITERACIA MEDIÁTICA ATRAVÉS DE  
QUESTIONÁRIOS

---

## 6.1. Objetivos

O principal objetivo deste estudo quantitativo foi avaliar as competências de literacia mediática nas dimensões de Acesso e Utilização; Análise, Compreensão e Avaliação; Produção e Participação, de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, a frequentarem escolas públicas e privadas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Uma primeira fase teve como objetivo proceder-se à validação dos instrumentos de avaliação.

Numa segunda fase, e em linha com o grande objetivo da investigação, pretendeu-se a avaliação das competências de literacia mediática. Decorrente deste objetivo e, em linha com o segundo grande objetivo da investigação, comparar as competências de literacia mediática dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, foi definido como meta deste estudo a análise das diferenças de pontuações entre os anos estudados, de forma a perceber a sua evolução.

Numa terceira fase, e agora em linha com os objetivos específicos definidos e anteriormente enunciados, pretendeu-se: identificar eventuais diferenças nas competências de literacia mediática em função do sexo; explorar as possíveis relações com algumas variáveis sociodemográficas, nomeadamente a escolaridade dos pais/encarregados de educação, o rendimento escolar e o facto de os alunos já terem abordado em algum momento do seu percurso escolar o tema da educação para os *media*; identificar possíveis diferenças nas competências entre participantes do ensino privado e do ensino público, de cada ano estudado; e examinar a relação entre a frequência de utilização de meios de comunicação e as competências de literacia mediática dos participantes de cada ano estudado.

## 6.2. Metodologia

### 6.2.1. Participantes

O estudo foi realizado com uma amostra não probabilística por conveniência de 311 alunos a frequentarem seis escolas situadas em zona urbana e rural dos distritos de Coimbra (uma escola pública do ensino básico pertencente a um agrupamento de escolas e duas escolas privadas) e Aveiro (uma escola básica e uma escola secundária pertencentes a um mesmo Agrupamento de escolas e uma escola privada).

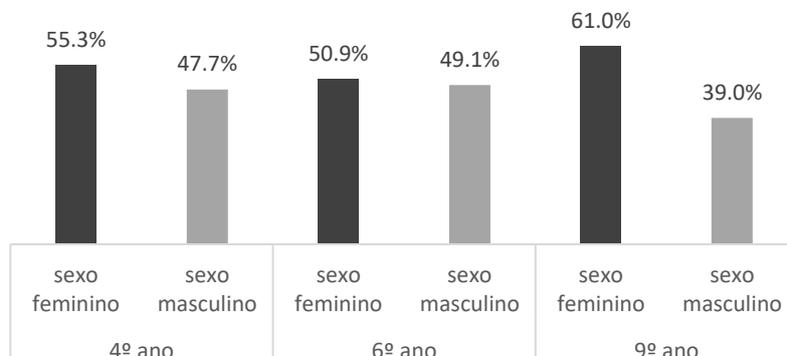
A recolha dos dados ocorreu entre fevereiro e julho de 2019.

De referir que foram contactados 15 Agrupamentos de escolas públicas e escolas privadas através de email, contacto telefónico e presencialmente. Sublinha-se que muitos não deram qualquer resposta, quer por contacto pessoal, mesmo após vários pedidos de agendamentos de reuniões, quer através de email.

Participaram no estudo 76 alunos do 4.º ano de escolaridade, 42 do sexo feminino e 34 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos ( $M = 9.29$ ,  $DP = 0.48$ ), 112 alunos do 6.º ano de escolaridade, 57 do sexo feminino e 55 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos ( $M = 11.48$ ,  $DP = 0.63$ ) e 123 alunos do 9.º ano de escolaridade, 75 do sexo feminino e 48 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos ( $M = 14.51$ ,  $DP = 0.71$ ). Na Figura 10 apresenta-se o gráfico da distribuição em percentagem dos participantes de cada ano em função do sexo.

**Figura 10**

*Percentagem de alunos do sexo feminino e masculino por cada ano de escolaridade*



Conforme se apresenta no Quadro 2, a maioria dos alunos da amostra frequentava o ensino privado, 59.5% (n = 185) e 40.5% o ensino público (n = 126).

**Quadro 2**

*Distribuição dos alunos participantes do ensino privado e do ensino público por anos de escolaridade*

	Total	Ensino privado		Ensino público	
		n	%	n	%
4.º ano	76	76	100.0	0	0
6.º ano	112	56	50.0	56	50.0
9.º ano	123	53	43.1	70	56.9
Total	311	185	59.5	126	40.5

As profissões dos pais/encarregado/a/s de educação indicadas pelos participantes foram enquadradas de acordo com a “Classificação Portuguesa das Profissões”, tendo em consideração a codificação designada por Grande Grupo.

Conforme se pode verificar no Quadro 3, a profissão que surge em maior percentagem para as mães e os pais e/ou encarregados de educação de todos os participantes do estudo enquadra-se no Grande Grupo 2, Especialistas das atividades intelectuais e científicas.

### Quadro 3

*Frequência relativa (%) do enquadramento das profissões dos pais/encarregado/a/s de educação (EE) segundo a Classificação Portuguesa das Profissões 2010*

	4º ano		6º ano		9º ano Total por grupo?	
	Mãe EE	Pai EE	Mãe EE	Pai EE	Mãe EE	Pai EE
Profissões das forças armadas	0	0	0	0	0	0
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	1.3	13.2	8.1	16.5	3.4	11.0
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	<b>72.4</b>	<b>56.6</b>	<b>43.2</b>	<b>36.7</b>	<b>44.4</b>	<b>40.4</b>
Técnicos e profissões de nível intermédio	5.3	10.5	8.1	2.8	3.4	7.3
Pessoal administrativo	2.6	2.6	5.4	0.9	3.4	1.8
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	5.3	6.6	12.6	5.5	12.0	6.4
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	0	0	0.9	2.6	0.9	0
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	1.3	1.3	6.3	23.9	7.7	20.2
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	0	1.3	0	2.8	1.7	1.8
Trabalhadores não qualificados	0	0	1.8	0	7.7	0
Desempregados	1.3	0	2.7	1.8	5.1	0
Outros	10.5	7.9	10.8	6.4	10.3	11.0
Total	76	76	111	109	117	109

Nota. EE= Encarregado/a de educação. **bold** = percentagens mais elevadas em cada ano. O grupo Outros corresponde a profissões sem informação para enquadramento na Classificação Portuguesa das Profissões.

O nível de escolaridade dos pais/EE que os participantes indicaram em maior percentagem foi o ensino superior, conforme se pode observar no Quadro 4.

### Quadro 4

*Frequência relativa (%) do nível de escolaridade do pai e mãe ou encarregado/a/s de educação (EE)*

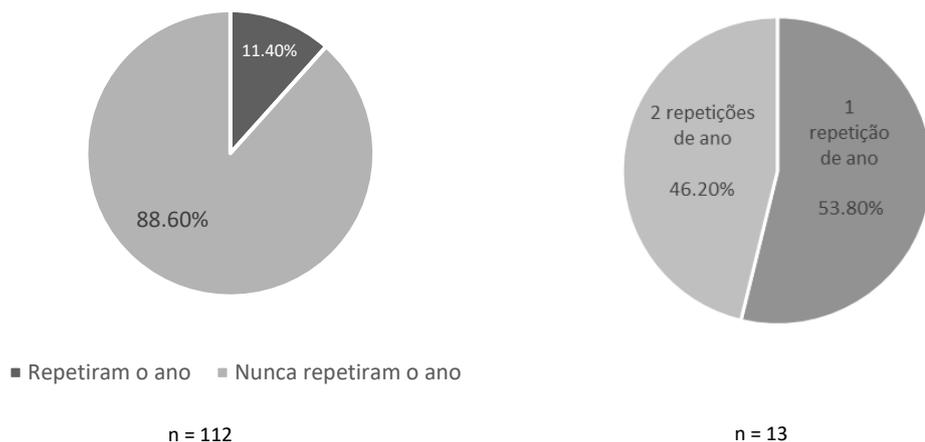
	4º ano		6º ano		9º ano	
	Mãe EE	Pai EE	Mãe EE	Pai EE	Mãe EE	Pai EE
Nunca estudou	0	1.3	0	0	0	0
4º ano	1.3	2.6	8.0	8.0	10.6	10.6
9º ano	0	0	8.9	9.8	10.6	11.4
12º ano	5.3	7.9	9.8	8.9	13.0	13.8
Universidade ou outras Instituições de Ensino Superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)	<b>86.8</b>	<b>80.3</b>	<b>58.0</b>	<b>55.4</b>	<b>55.3</b>	<b>47.2</b>
Não sei	6.6	7.9	15.2	17.9	10.6	17.1
Total	76	76	112	112	123	123

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada ano

Nas Figuras 11 e 12 podemos observar que apenas os alunos dos 6.º e 9.º anos indicaram ter repetido ano/s durante o seu percurso escolar.

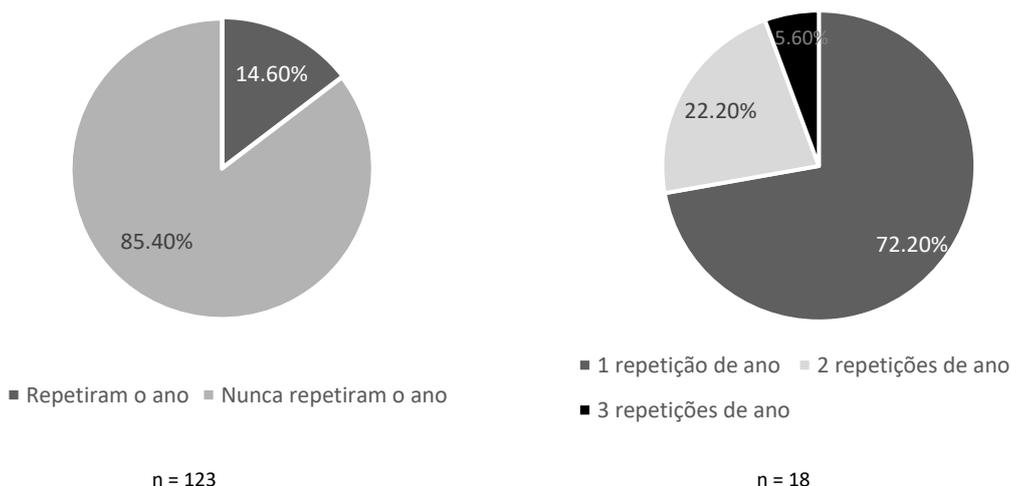
**Figura 11**

*Percentagem de repetições de ano dos alunos participantes do 6º ano e percentagem do número de repetições de ano*



**Figura 12**

*Percentagem de repetições de ano dos alunos participantes do 9º ano e percentagem do número de repetições de ano*



No que se refere ao rendimento escolar, foi pedido aos alunos participantes do 4.º ano a indicação da nota (relativa ao período escolar mais recente à data) das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Foram atribuídos os códigos de 1 a 4 às

notas *Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito bom*, respetivamente, e calculada a média das notas obtidas por cada aluno.

A média das notas dos alunos do 4.º ano é de 3.57 e o desvio padrão 0.53 (n = 76).

Em relação aos alunos participantes dos 6.º e dos 9.º anos, foi pedido que indicassem numa escala de 1 a 5, a nota que obtiveram na maioria das disciplinas (uma vez que não sabiam o significado de nota média). Conforme se pode verificar no Quadro 5, a maior percentagem dos alunos do 6.º ano indica ter obtido a nota 4 e os alunos do 9.º ano indicam em maior percentagem terem obtido a nota 3.

### Quadro 5

*Frequência relativa (%) das notas dos alunos dos 6º e 9º anos numa escala de 1 a 5*

	6.º ano (n = 112)	9.º ano (n = 121)
1	0	0
2	0	5.0
3	26.8	<b>38.0</b>
4	<b>41.1</b>	30.6
5	32.1	26.4

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada ano

Uma variável também estudada e que caracteriza os participantes, está relacionada com a questão de, em algum momento do percurso escolar, já terem abordado o tema da Educação para os *media*. Esta pergunta resume-se a uma resposta de escolha de opção sim/não e que traduz a perceção dos participantes sobre este assunto.

Verificou-se que pelo menos metade dos participantes já abordou a temática dos *media* em algum momento do seu percurso escolar. O Quadro 6 apresenta os resultados por ano de escolaridade.

### Quadro 6

*Frequência relativa (%) da resposta sim/não à questão sobre se os alunos já abordaram em algum momento do seu percurso escolar a temática dos media, por anos de escolaridade*

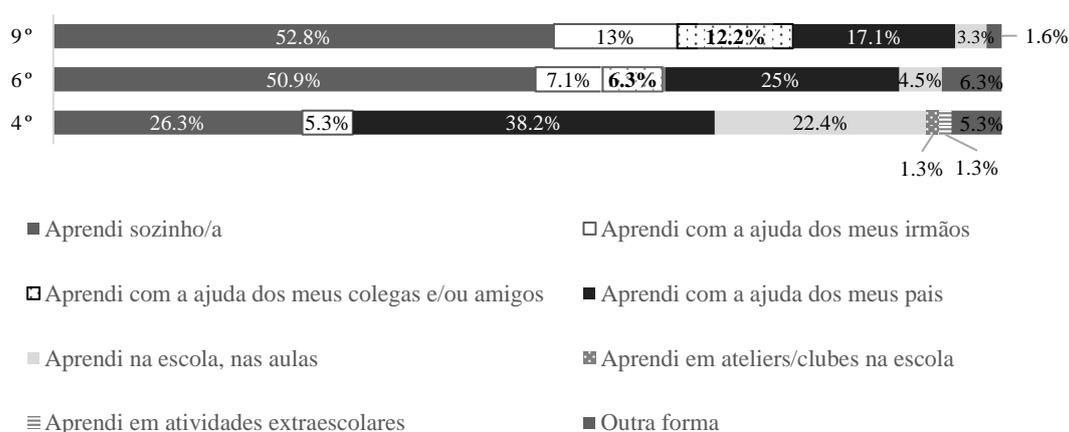
	n	Sim	Não
4.º ano	76	68.4	31.6
6.º ano	112	50.0	50.0
9.º ano	118	69.5	30.5

Relativamente à forma como aprenderam a utilizar e a compreender os meios de comunicação, que os alunos consideram como a mais importante, verificamos que no ano escolar mais baixo, o 4.º ano, a maior percentagem situa-se na aprendizagem com a ajuda dos pais, sendo que a aprendizagem autónoma é referenciada logo de seguida, com a segunda maior percentagem. Nos anos escolares mais avançados, nos 6.º e 9.º anos, os alunos participantes indicam realizar estas aprendizagens de forma independente.

Conforme está apresentado na Figura 13, no 4.º ano de escolaridade 38.2% dos alunos inquiridos afirmam que aprenderam com a ajuda dos pais, 26.3% sozinhos e 22.4% na escola durante as aulas. No 6.º e 9.º anos verifica-se que a maioria afirma que aprendeu sozinho, 50.9% e 52.8% respetivamente. A percentagem de respostas “com a ajuda dos pais”, é de 25% no 6.º ano e 17.1% no 9.º ano. Apenas uma pequena percentagem de alunos do 6.º e 9.º anos responderam a opção de “aprendi na escola, nas aulas”, 4.5% e 3.3% respetivamente.

**Figura 13**

*Forma como os alunos aprenderam a utilizar e a compreender os meios de comunicação*



## 6.2.2. Procedimentos

Numa primeira fase, os dois questionários construídos no estudo preliminar, e descritos anteriormente, foram submetidos à apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), tendo sido devidamente aprovados pela mesma.

De seguida, após a autorização por parte das direções dos Agrupamentos de escolas e das escolas privadas que aceitaram colaborar, foram entregues os

consentimentos informados, tendo os encarregados de educação dos alunos sido informados dos objetivos do estudo, da natureza confidencial da informação recolhida, do caráter voluntário da participação e do procedimento de recolha da informação para fins de investigação (cf. Anexo A).

O preenchimento dos questionários foi previamente agendado com as Direções das escolas, tendo estes sido aplicados aos alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade (n = 188) e aos alunos do 9.º ano de escolaridade (n = 123), em formato digital e online, bem como em formato de papel, uma vez que algumas escolas não possuíam recursos suficientes para aplicação online.

A aplicação em formato digital foi realizada em grupos de cerca de 10 alunos, acompanhados pela doutoranda, nas salas de informática disponíveis na escola ou na biblioteca. No caso do formato em papel, os professores foram os responsáveis pela aplicação. Foram fornecidas as devidas instruções para o acesso a uma página web<sup>16</sup> construída para o efeito, de forma a permitir a visualização dos vídeos e imagens inseridos nos questionários, nas salas de aula, cf. Anexo E.

### 6.2.3. Instrumentos

Os instrumentos de avaliação da literacia mediática utilizados foram os dois questionários finais construídos a partir do estudo preliminar, um dirigido aos alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade e outro dirigido aos alunos do 9.º ano de escolaridade, ambos com 47 perguntas distribuídas da seguinte forma: secção I – Dados pessoais: 12 perguntas; secção II – Acesso e Utilização: oito perguntas; secção III – Análise, Compreensão e Avaliação: 13 perguntas e secção IV – Produção e Participação: 14 perguntas.

De sublinhar que algumas perguntas dos questionários não foram consideradas para a avaliação das competências de literacia mediática. Estas perguntas foram incluídas com o objetivo de recolher informações sobre o acesso a meios de comunicação (perguntas Q13 e Q14 de ambos os questionários) e hábitos de utilização, nomeadamente a frequência de utilização, meios mais frequentes de acesso à internet e objetivos da sua

---

<sup>16</sup> <https://patricf.wixsite.com/literaciamediatica>

utilização (perguntas Q15, Q16 e Q17 de ambos os questionários). Estas perguntas localizam-se na secção II – Acesso e utilização.

Na secção III - Análise, Compreensão e Avaliação, as perguntas Q26 e 27 no questionário para os 4.º e 6.º anos e as correspondentes no questionário para o 9.º ano (Q24 e 25) também não contribuíram para a avaliação das competências de literacia mediática. Foi tomada esta decisão uma vez que, embora relacionadas com a dimensão estética e artística também presente no conceito de literacia mediática definido nos estudos de Ferrés e Piscitelli (2012), esta dimensão constitui uma temática bastante complexa só por si, e por esta razão consideramos que as respostas a estas questões implicavam uma interpretação que torna difícil a avaliação da sua contribuição para um maior ou menor nível de competências de literacia mediática. Sublinha-se, contudo, a importância da análise das respostas dadas pelos participantes, no sentido de se explorar as interpretações dessas imagens relativamente ao que é pedido: a seleção da imagem que consideraram mais artística (entre três) com a devida justificação.

Na secção IV – Produção e Participação, as perguntas Q36 e Q37 (em ambos os questionários) também não contribuem para a avaliação de literacia mediática, uma vez que estão relacionadas com o facto de os participantes possuírem ou não um perfil numa rede social e a especificação dessa rede em caso de resposta afirmativa, o que só por si não é revelador de um maior ou menor nível de literacia mediática. Outras perguntas estão dependentes da resposta afirmativa à pergunta Q36. É o caso da pergunta Q38, que questiona os participantes sobre as informações que partilham no perfil e a Q43 relacionada com comportamentos nas redes sociais. Estas duas perguntas só contribuem para a pontuação de literacia mediática no caso de todos os alunos (do mesmo ano escolar) terem respondido afirmativamente à questão de possuírem um perfil numa rede social (Q36). Para tomar a decisão de incluir ou não estas duas perguntas e prosseguir para a fase seguinte de validação dos instrumentos de avaliação, verificaram-se previamente as respostas à pergunta Q36. Concluiu-se que os participantes do 9.º ano responderam todos afirmativamente, pelo que as perguntas relacionadas com aquela questão e que podem contribuir para a avaliação de literacia mediática foram incluídas apenas neste questionário (Q38 e Q43).

Por fim, as últimas perguntas em ambos os questionários, Q44, Q45, Q46 e Q47, têm como objetivo a recolha de informações sobre a existência de atividades escolares relacionadas com os *media* e a participação dos alunos nestas atividades, não contribuindo, portanto, para a avaliação da literacia mediática dos participantes.

A pontuação das perguntas realiza-se de forma diferente consoante o tipo de resposta:

- Escala de Likert: a pontuação resulta do somatório das opções seleccionadas pelos participantes nas diferentes alíneas que constituem as perguntas.
- Correspondência: 1 ponto para correspondência certa, 0 pontos para a correspondência errada. A pontuação final da pergunta corresponde ao somatório das correspondências certas.
- Resposta aberta: 1 ponto para resposta certa, 0 pontos para resposta errada.
- Escolha múltipla: 1 ponto para seleção da opção correta; ou somatório das opções seleccionadas.

A falta de consenso na literatura em torno de um quadro concetual único na avaliação das competências de literacia mediática (Potter, 2010) constituiu o argumento principal para a opção de construção de instrumentos de avaliação de literacia mediática para a amostra do presente estudo. Desta forma, tornou-se imperioso o estudo das suas propriedades psicométricas, isto é, a validade e fiabilidade, para assegurar a qualidade dos instrumentos de avaliação construídos (Pilatti et al., 2010).

O estudo da validade dos questionários de avaliação de literacia mediática foi realizado através da análise fatorial, de modo a permitir concluir sobre o conjunto de fatores que teoricamente representam as dimensões das competências de literacia mediática (Pilatti et al., 2010).

O estudo da fiabilidade dos questionários, ou seja, o estudo da capacidade de cada uma das dimensões dos questionários medir as competências de literacia mediática de uma forma consistente (Maroco, 2006), foi realizado através do cálculo do índice alpha de Cronbach.

O estudo das características psicométricas dos instrumentos, assim como todo o tratamento estatístico dos dados foi realizado através do software IBM SPSS Statistics 22.

De seguida, apresenta-se o estudo da validade e fiabilidade para cada um dos questionários de avaliação de literacia mediática construídos: um para os 4.º e 6.º anos de escolaridade e outro para o 9.º ano de escolaridade.

### 6.2.3.1. Questionário de avaliação de competências de literacia mediática para alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade

As 19 perguntas do questionário que pretendem avaliar a literacia mediática foram submetidas a uma análise fatorial em componentes principais. A adequação dos dados para o cálculo foi examinada através da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que revelou um valor de 0.8, acima do valor recomendado de 0.6 (Kaiser, 1974; Tabachnick & Fidell, 2013) e do teste de esfericidade de Barlett, que alcançou a significância estatística ( $\chi^2(171) = 924.44$ ;  $p < 0.01$ ), pelo que se pode considerar que a análise fatorial em componentes principais é adequada para este conjunto de dados (Tabachnick & Fidell, 2013).

A análise dos componentes principais com rotação *varimax*, atendendo ao critério de Kaiser (eigenvalues > 1.0), revelou a presença de cinco componentes que explicam 55.37% da variância total (cf. Quadro 7).

#### Quadro 7

*Matriz de componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 4.º e 6.º ano (n = 177)*

Lista de perguntas	Componente					
	1	2	3	4	5	
Q18	.47	.14	.72	.09	.10	
Q19	.45	.06	.71	.01	.08	
Q20	.23	.48	.43	.22	.20	
Q21	-.13	.22	.22	.59	-.11	
Q22+23	-.02	.33	-.01	.53	-.17	
Q24	.17	.74	-.07	-.07	.23	
Q25	-.07	.46	.19	.13	.01	
Q 28	.27	.12	.09	.70	.25	
Q29	.32	.02	.06	.64	.40	
Q30	.03	.02	.01	-.04	.79	
Q31	-.39	-.06	.34	.22	.47	
Q32	.08	.31	.02	.07	.63	
Q33	.15	.65	.19	.36	.15	
Q34	.05	.02	.49	.25	.08	
Q35	.11	.29	.55	-.04	-.12	
Q39	.04	.63	.11	.41	-.04	
Q40	.71	.19	.12	.05	.04	
Q41	.77	-.08	.26	.15	.01	
Q42	.68	.06	.19	.03	.02	
% de variância total	25.84	10.75	7.33	5.89	5.55	55.37

A análise do Quadro 7 permite concluir que foram extraídos cinco componentes, revelando duas dimensões de literacia mediática para além das que teoricamente foram definidas e incluídas no questionário (as dimensões de Acesso e Utilização; Análise, Compreensão e Avaliação; e Produção e Participação). Além disso, a distribuição das questões pelos cinco componentes extraídos não é teoricamente interpretável. Desta forma, tornou-se necessário repetir o procedimento de análise fatorial, mas limitando o número de componentes a reter. Segundo Hair et al. (2014), esta decisão deve ter como fundamento a base concetual considerada no estudo, isto é, um número predeterminado de componentes, neste caso as dimensões que constituem o conceito de literacia mediática, considerando as várias soluções alternativas (mais ou menos componentes que a solução inicial) para garantir que a melhor estrutura seja identificada. Tendo tudo isto em consideração, tomou-se a decisão de retenção de dois componentes, a solução estatística e teoricamente mais adequada, uma vez que a retenção de três componentes (as três dimensões teóricas previamente definidas) também não se revelou interpretável.

Os 19 itens do questionário foram então novamente submetidos a uma análise fatorial em componentes principais com extração de dois componentes e com rotação varimax. A adequação dos dados para cálculo da análise fatorial foi realizada através da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), com o valor 0.8, acima do valor recomendado de 0.60 (Kaiser, 1974; Tabachnick & Fidell, 2013) e o teste de esfericidade de Barlett significativo ( $\chi^2(171) = 924.44$ ;  $p < 0.01$ ), pelo que se pode considerar que a análise fatorial é adequada para este conjunto de dados (Tabachnick & Fidell, 2013).

A variância total explicada pelos dois componentes extraídos foi de 36.59%.

## Quadro 8

*Matriz de dois componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 4.º e 6.º ano (n = 177)*

Lista de perguntas	Componente	
	1	2
Q18	<b>.80</b>	.21
Q19	<b>.77</b>	.11
Q20	<b>.46</b>	.55
Q34	<b>.33</b>	.25
Q35	<b>.41</b>	.18
Q40	<b>.66</b>	.08
Q41	<b>.78</b>	-.03
Q42	<b>.67</b>	-.01
Q21	.03	<b>.53</b>
Q22+23	.00	<b>.49</b>
Q24	.14	<b>.49</b>
Q25	.07	<b>.43</b>

## Quadro 8

*Matriz de dois componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 4.º e 6.º ano (n = 177)*

Lista de perguntas	Componente		
	1	2	
Q 28	.30	<b>.58</b>	
Q29	.33	<b>.52</b>	
Q30	.04	<b>.27</b>	
Q31	-.12	<b>.37</b>	
Q32	.11	<b>.47</b>	
Q33	.27	<b>.71</b>	
Q39	.13	<b>.67</b>	
% de variância total	25.84	10.75	36.59

O componente 1 engloba oito questões (Q18, Q19, Q20, Q34, Q35, Q40, Q41, Q42) e explica 25.84% da variância total. Este componente inclui questões relacionadas com conhecimentos e capacidades de manipulação de ferramentas tecnológicas, que permitem aos utilizadores a produção e partilha de conteúdos através dos *media*. Significa que duas das dimensões apontadas inicialmente, a dimensão de Acesso e Utilização (caracterizada pelas capacidades de acesso à informação e comunicação e capacidades de manipulação de ferramentas que implicam esse mesmo acesso e utilização) e a dimensão de Produção e Participação (caracterizada pela capacidade de criação de conteúdos para expressão e comunicação de ideias através dos *media*) foram fundidas apenas numa, que designámos por Utilização, Produção e Participação.

A carga fatorial da pergunta Q20 é elevada nos dois componentes, por isso, por uma questão de coerência teórica, foi enquadrada nesta componente uma vez que está relacionada com o conhecimento sobre o significado de alguns conceitos tecnológicos.

Embora esta dimensão, que designámos por Utilização, Produção e Participação, englobe dois conceitos diferentes, relacionados por um lado com a ação, o fazer/agir/interagir/participar, e, por outro lado, com o conhecimento, o saber fazer, considerámos que a nível teórico esta junção poderá fazer sentido uma vez que para produzir conteúdos é necessário ter conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas necessárias para essa produção e também para a sua difusão, partilha e interação, com a ressalva de que os conhecimentos para utilização não implicam obrigatoriamente a produção e participação.

O componente 2 engloba 11 questões (Q21, Q22+23, Q24, Q25, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q39) e explica 10.75% da variância total. Contém questões relacionadas com a capacidade de descodificar e classificar conteúdos, com a compreensão crítica dos

*media* e da mensagem mediática, pelo que se manteve a sua designação inicial Análise, Compreensão e Avaliação. Dentro deste conjunto de questões, a Q39 (onde se pede ao aluno para indicar a frequência com que adota determinados comportamentos relacionados com a segurança online) estava inicialmente incluída na dimensão de Produção e Participação, pelo que seria de esperar que este item se integrasse na componente 1. Contudo, a sua carga fatorial é maior no componente 2, facto que teoricamente pode ser explicado uma vez que a adoção de determinados comportamentos implica um conhecimento e compreensão crítica sobre os *media* e de potenciais riscos associados ao uso da Internet.

O estudo da fiabilidade de cada um dos componentes revelados pela análise fatorial sugere uma consistência interna aceitável, o que significa que os itens estão moderadamente correlacionados entre si e cada item está também correlacionado com a pontuação total do construto (Pilatti, Pedroso, & Gutierrez, 2010). Assim, o componente 1- Utilização, Produção e Participação apresenta um coeficiente alpha de Cronbach de 0.65 (com correlações item-total, excluindo o próprio item, que variam entre 0.37 e 0.81) e o componente 2- Análise, Compreensão e Avaliação apresenta um coeficiente alpha de Cronbach de 0.67 (com correlações item-total, excluindo o próprio item, que variam entre 0.10 e 0.61).

#### 6.2.3.2. Questionário de avaliação de competências de literacia mediática para alunos do 9.º ano de escolaridade

As 21 perguntas do questionário que pretendem avaliar a literacia mediática foram submetidas a uma análise fatorial em componentes principais. A adequação dos dados para cálculo da análise fatorial foi realizada através da medida de KMO, com o valor 0.6, ainda considerado aceitável (Kaiser, 1974; Tabachnick & Fidell, 2013) e o teste de esfericidade de Barlett significativo ( $\chi^2(210) = 562.34$ ;  $p < 0.01$ ), pelo que se pode considerar que a análise fatorial é adequada para o estudo da estrutura fatorial do questionário (Tabachnick & Fidell, 2013).

A análise dos componentes principais com rotação *varimax*, atendendo ao critério de Kaiser (eigenvalues > 1.0), revelou a presença de sete componentes, que explicam 65.84% da variância total.

## Quadro 9

*Matriz de componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 9.º ano (n=84)*

Lista de itens	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	
Q18	.11	.12	.88	.03	-.02	.12	.02	
Q19	-.02	.13	.87	.12	.15	.03	-.06	
Q20	.64	-.04	-.10	.30	.09	.05	-.13	
Q21	.29	-.16	-.11	.35	-.32	.08	.42	
Q22	.42	-.18	.17	.15	-.12	.12	-.62	
Q25	.28	.08	.10	.65	.05	.25	.05	
Q26+27	.11	.07	.07	.02	.00	.09	.76	
Q28	.65	.12	-.02	.20	-.05	.04	-.08	
Q29	.84	-.04	.13	-.05	.12	.01	.13	
Q30	.80	-.35	.12	.11	.10	-.07	.20	
Q31	-.20	-.08	.22	.07	.17	.77	.06	
Q32	.24	.15	-.03	.08	.08	.81	.01	
Q33	.28	.32	-.09	.45	.51	-.21	.20	
Q34	.12	-.18	.11	.79	.05	-.01	-.07	
Q35	.44	.47	.00	.19	.11	.20	-.01	
Q38	.04	-.08	-.01	-.06	.81	.16	-.05	
Q39	.29	-.45	.14	.17	.25	.22	-.09	
Q40	-.17	.74	.15	.04	-.08	-.10	.01	
Q41	.19	.76	-.02	-.21	.10	.17	.11	
Q42	-.09	.80	.21	.02	-.16	.05	.02	
Q43	.12	-.24	.27	.21	.60	.17	.06	
% de variância total	19.53	13.23	9.63	6.88	5.76	5.63	5.18	65.84

Analisando o Quadro 9, verifica-se que, de forma semelhante aos resultados obtidos na análise fatorial aplicada ao questionário para os 4.º e 6.º anos de escolaridade, foram extraídos sete componentes revelando mais dimensões de literacia mediática para além das que teoricamente foram definidas e incluídas no questionário, sendo que a estrutura revelada também não é interpretável do ponto de vista teórico. O procedimento que se seguiu foi o mesmo aplicado ao questionário anterior, isto é, foi repetido o cálculo da análise fatorial, mas limitando o número de componentes a reter, tendo como fundamento as dimensões incluídas no conceito de literacia mediática em que se baseia o

estudo, embora considerando as várias soluções alternativas (mais ou menos componentes que a solução inicial) para garantir que a melhor estrutura seja identificada (Hair et al., 2014).

Tendo tudo isto em consideração, tomou-se a decisão de, tal como no questionário anterior, se proceder à retenção de dois componentes, a solução que se revelou estatística e teoricamente mais adequada.

Os 21 itens do questionário foram assim novamente submetidos a uma análise fatorial com extração de dois componentes e com rotação varimax. A adequação dos dados para cálculo da análise fatorial foi realizada através da medida de KMO, com o valor 0.6, e o teste de esfericidade de Barlett significativo ( $\chi^2(210) = 562.34$ ;  $p < 0.01$ ), pelo que se pode considerar que a análise fatorial é adequada para este conjunto de dados (Tabachnick & Fidell, 2013). A variância total explicada pelos dois componentes extraídos foi de 32,76%.

### Quadro 10

*Matriz de dois componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 9.º ano (n=84)*

Lista de itens	Componente		
	1	2	
Q20	<b>.62</b>	.18	
Q21	<b>.34</b>	.02	
Q22	<b>.45</b>	.00	
Q25	<b>.48</b>	.38	
Q28	<b>.48</b>	.31	
Q29	<b>.63</b>	.29	
Q30	<b>.80</b>	.04	
Q34	<b>.52</b>	.08	
Q38	<b>.37</b>	.06	
Q39	<b>.60</b>	-.12	
Q43	<b>.48</b>	.11	
Q18	.10	<b>.49</b>	
Q19	.08	<b>.46</b>	
Q26+27	.07	<b>.24</b>	
Q31	.10	<b>.20</b>	
Q32	.27	<b>.41</b>	
Q33	.33	<b>.42</b>	
Q35	.23	<b>.61</b>	
Q40	-.48	<b>.57</b>	
Q41	-.27	<b>.69</b>	
Q42	-.46	<b>.69</b>	
% de variância total	19.53	13.23	32.76

Ao analisar o Quadro 10, verifica-se que, tal como na estrutura revelada pela análise fatorial no questionário dos 4.º e 6.º anos, um componente manteve a sua designação inicial: Análise, Compreensão e Avaliação, que diz respeito ao componente 1 e o componente 2 agrega as dimensões de Acesso e Utilização e Produção e Participação, que designámos igualmente por Utilização, Produção e Participação. Contudo, foram identificados alguns problemas relativos às perguntas Q20, Q26+27, Q31, Q32 e Q34.

A pergunta Q20, embora teoricamente esteja enquadrada na dimensão de Acesso e Utilização, uma vez que está relacionada com o conhecimento sobre o significado de alguns conceitos tecnológicos, surge associada ao componente 1- Análise, Compreensão e Avaliação. Dado que não é relevante na dimensão em que aparece, colocou-se a hipótese de eliminar esta questão. Para sustentar a decisão a tomar realizou-se uma breve análise das respostas, através da frequência de resposta corretas. Na questão foi pedido aos alunos para fazerem corresponder uma definição a determinada ferramenta tecnológica. Cada definição obteve uma percentagem de resposta correta muito elevada, o que nos levou a concluir que esta questão não se revelou muito discriminativa e à decisão de a eliminar.

A pergunta Q26+27 está relacionada com a capacidade de interpretação e compreensão das mensagens mediáticas, nomeadamente a análise de um anúncio publicitário, compreensão das linguagens inseridas na sua produção e identificação do seu objetivo com a respetiva justificação, e por isso está teoricamente relacionada com o componente 1 - Análise, Compreensão e Avaliação. Contudo, surge associada ao componente 2 - Utilização, Produção e Participação. Embora seja uma questão teoricamente relevante para a avaliação de competências de literacia mediática, tomou-se a decisão de a eliminar uma vez que em termos teóricos não é interpretável no componente em que aparece e, para além disso, a carga fatorial deste item apresenta valores considerados abaixo do mínimo aceitável  $\pm 0.30$  (Hair et al., 2014).

As questões Q31 e Q32 estão relacionadas com a identificação do público alvo de uma campanha associada à luta contra o cancro do pulmão e por isso inicialmente incluídas na dimensão de Análise, Compreensão e Avaliação. Tal como nas questões anteriores, estas também surgem no componente 2 - Utilização, Produção e Participação, e com a carga fatorial apresentando também valores abaixo do mínimo aceitável  $\pm 0.30$ , razão pela qual se tomou a decisão de as eliminar (Hair et al., 2014).

Relativamente à questão Q34, verificou-se que surge associada ao componente 1- Análise, Compreensão e Avaliação, embora o seu conteúdo esteja relacionado com

conhecimentos sobre realização de um filme e, portanto, inicialmente incluída na dimensão Produção e Participação. Nesta questão, foi pedido aos alunos que colocassem por ordem quatro imagens que constituem as etapas de produção de um filme. Tomou-se a decisão de eliminar esta questão pelo facto de não ser relevante na dimensão em que aparece, e porque a percentagem de respostas corretas foi muito elevada (88.5%) e por essa razão não se revelar discriminativa.

De referir ainda que, embora inicialmente as perguntas Q38, Q39 e Q43 estivessem incluídas na dimensão Produção e Participação, surgem associadas ao componente 1 correspondendo à dimensão Análise, Compreensão e Avaliação. Foi tomada a decisão de as manter nesta dimensão uma vez que, do ponto de vista teórico, as suas respostas implicam a interpretação e compreensão crítica dos conteúdos ou mensagens mediáticas.

Após a eliminação das questões Q20, Q26+27, Q31, Q32 e Q34, os 16 itens do questionário foram novamente submetidos a uma análise fatorial com extração de dois componentes e com rotação varimax. A adequação dos dados para cálculo da análise fatorial foi realizada através da medida de KMO, com o valor 0.59, valor no limite do aceitável (0.6) segundo Tabachnick e Fidell (2013) e o teste de esfericidade de Barlett significativo ( $\chi^2(120) = 434.27$ ;  $p < 0.01$ ), pelo que se pode considerar que a análise fatorial é adequada para este conjunto de dados (Tabachnick & Fidell, 2013).

A variância total explicada pelos dois componentes extraídos foi de 37.90%.

## Quadro 11

*Matriz de dois componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 9.º ano (n=86)*

Lista de itens	Componente	
	1	2
Q21	<b>.36</b>	-.01
Q22	<b>.44</b>	-.03
Q25	<b>.53</b>	.30
Q28	<b>.52</b>	.25
Q29	<b>.70</b>	.22
Q30	<b>.82</b>	-.06
Q33	<b>.39</b>	.38
Q38	<b>.31</b>	-.01
Q39	<b>.58</b>	-.22
Q43	<b>.51</b>	.01
Q18	.20	<b>.49</b>
Q19	.14	<b>.47</b>
Q35	.34	<b>.57</b>
Q40	-.41	<b>.65</b>

## Quadro 11

*Matriz de dois componentes extraídos a partir da análise de componentes principais com rotação varimax – Questionário 9.º ano (n=86)*

Lista de itens	Componente		
	1	2	
Q41	-.16	<b>.70</b>	
Q42	-.37	<b>.76</b>	
% de variância total	21.25	16.65	37.90

Em resumo, o componente 1, designado por Análise, Compreensão e Avaliação engloba 10 questões (Q21, Q22, Q25, Q28, Q29, Q30, Q33, Q38, Q39, Q43) e explica 21.25% da variância total. O componente 2, designado por Utilização, Produção e Participação, engloba seis questões (Q18, Q19, Q35, Q40, Q41, Q42) e explica 16.65% da variância total.

O estudo de fiabilidade do componente 1- Análise, Compreensão e Avaliação apresenta um coeficiente de alpha Cronbach de 0.62, considerado aceitável (com correlações item-total, excluindo o próprio item, que variam entre 0.19 e 0.56) e o componente 2- Utilização, Produção e Participação apresenta um coeficiente de alpha Cronbach de 0.59 (com correlações item-total, excluindo o próprio item, que variam entre 0.28 e 0.57). Este valor do coeficiente de alfa de Cronbach é considerado fraco, contudo, não é um valor fora dos parâmetros expectáveis para escalas constituídas por poucos itens (menos de 10), como é o caso (Pallant, 2005).

## Síntese

Os dois instrumentos de avaliação de literacia mediática apresentam valores de fiabilidade aceitáveis, assim como é possível fundamentar teoricamente a estrutura revelada pela análise fatorial, caracterizada por duas dimensões: Utilização, Produção e Participação e Análise, Compreensão e Avaliação.

A dimensão Utilização, Produção e Participação (UPP) surgiu pela junção de duas dimensões inicialmente definidas como Acesso e Utilização e Produção e Participação. Considerámos pertinente esta junção uma vez que a produção de conteúdos e mensagens mediáticas e a participação com recurso aos *media* exige uma base de conhecimentos mais técnicos sobre a forma de como criar os conteúdos, realizar interações e difundir mensagens através dos *media*, ou seja capacidades de manipulação de ferramentas

tecnológicas que permitem o acesso e utilização dos *media* para a produção e partilha de mensagens mediáticas. Contudo, reforçamos a ideia de que, embora estejam muito relacionadas, não é possível afirmar que quem tem os conhecimentos técnicos sobre as ferramentas tecnológicas irá participar ou produzir (mais) mensagens mediáticas.

A dimensão Análise, Compreensão e Avaliação (ACA) mantém as características inicialmente definidas como a capacidade de descodificar e classificar conteúdos, compreensão crítica dos *media* e das mensagens mediáticas de forma a responder às questões centrais: Quem produz? O que produz? Porquê? Para quê? Como foi produzido? (Celot & Tornero, 2010; Conselho Nacional de educação, 2011)

Apresentam-se de seguida os quadros resumo das questões incluídas em cada dimensão e também o conjunto de perguntas que constituem estas duas dimensões e os respetivos coeficientes alpha de Cronbach nos questionários dos 4.º e 6.º anos e do 9.º ano de escolaridade.

## Quadro 12

*Distribuição das questões por dimensão e coeficientes de alpha de Cronbach do Questionário de avaliação de literacia mediática para alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade*

	Itens	Coefficiente de alpha Cronbach
Utilização, Produção e Participação (UPP)	Q18, Q19, Q20, Q34, Q35, Q40, Q41, Q42	0.65
Análise, Compreensão e Avaliação (ACA)	Q21, Q22+23, Q24, Q25, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q39	0.67
Total	Q18, Q19, Q20, Q21, Q22+23, Q24, Q25, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q39, Q40, Q41, Q42	0.73

## Quadro 13

*Distribuição das questões por dimensão e coeficientes de alpha de Cronbach do Questionário de avaliação de literacia mediática para alunos do 9.º ano de escolaridade*

	Itens	Coefficiente de alpha Cronbach
Utilização, Produção e Participação (UPP)	Q18, Q19, Q35, Q40, Q41, Q42	0.59

### Quadro 13

*Distribuição das questões por dimensão e coeficientes de alpha de Cronbach do Questionário de avaliação de literacia mediática para alunos do 9.º ano de escolaridade*

	Itens	Coeficiente de alpha Cronbach
Análise, Compreensão e Avaliação (ACA)	Q21, Q22, Q25, Q28, Q29, Q30, Q33, Q38, Q39, Q43	0.62
Total	Q18, Q19, Q21, Q22, Q25, Q28, Q29, Q30, Q33, Q35, Q38, Q39, Q40, Q41, Q42, Q43	0.62

As pontuações máximas de cada escala do questionário dos 4.º e 6 anos de escolaridade são de 83 e 97 pontos para as dimensões de UPP e ACA respetivamente e para o questionário do 9.º ano de escolaridade 72 e 108 pontos para as dimensões de UPP e ACA, respetivamente. Por uma questão de facilidade de interpretação dos resultados, a pontuação foi convertida numa escala de 0 a 100, onde 100 constitui o valor máximo de pontuação que é possível obter em cada dimensão de cada questionário, como explicaremos no tópico seguinte, dedicado à apresentação e análise dos resultados.

## 6.3. Resultados

Nesta secção apresenta-se em primeiro lugar a análise exaustiva dos resultados de cada pergunta dos questionários por ano de escolaridade estudado, referentes a todas as questões.

A análise descritiva foi realizada através de um conjunto de medidas de tendência central (moda e média) e medidas de dispersão (frequência relativa em percentagem, desvio padrão). Previamente foi realizada a verificação de existência de *outliers* através da análise da caixa de bigodes gerada para cada variável (cada pergunta dos questionários). Foram identificados alguns outliers e analisada a possível influência destes valores extremos através da comparação entre a média aparada e a média das variáveis em questão. Uma vez que se verificou que são aproximadamente iguais, significa que estes valores extremos não apresentam grande influência sobre a média (Pallant, 2005). Considerando também que os outliers identificados representam características naturais da amostra e, portanto, descrevem a sua variabilidade, tomou-se a decisão de manter estes valores.

Os resultados dos três anos são apresentados simultaneamente, com exceção da secção referente à Análise, Compreensão e Avaliação, que se apresenta por questionário, ou seja, os resultados dos 4.º e 6.º anos separadamente dos resultados do 9.º ano, uma vez que algumas perguntas e a sua ordem são diferentes.

Seguidamente são apresentadas as médias das variáveis de cada dimensão (reveladas pela análise fatorial: Análise, Compreensão e Avaliação - ACA e Utilização, Produção e Participação - UPP) e também a média do indicador de um Nível Global (NG) de competências de literacia mediática dos participantes de cada ano de escolaridade. Esta variável, NG, é referente ao resultado total obtido pelos participantes, considerando em conjunto as dimensões ACA e UPP, para que seja possível uma interpretação global das competências de literacia mediática.

Procedemos também ao estudo das comparações das médias destas variáveis nos vários anos de escolaridade, relativamente ao sexo dos participantes e também relativamente aos participantes do ensino privado vs ensino público, através da aplicação do teste *t student* para amostras independentes.

Apresentamos também a análise univariada (ANOVA) para a comparação entre as médias de cada variável (NG, ACA e UPP) e os três anos de escolaridade considerados.

Por fim, são apresentados os resultados das análises das relações existentes entre as variáveis NG, ACA e UPP e algumas variáveis sociodemográficas, em cada ano de escolaridade considerado, e ainda o estudo da relação entre as referidas variáveis (NG, ACA e UPP) e a variável frequência de utilização de meios de comunicação.

Para a realização de todas as análises foram verificados os pressupostos a ter em consideração, nomeadamente a identificação de *outliers* e o exame da normalidade. Foram identificados dois *outliers* extremos numa das variáveis, a designada frequência de utilização de meios de comunicação, e que poderiam provocar desvios no resultado pretendido, ou seja, poderiam enviesar o resultado da correlação entre cada uma das variáveis NG, ACA e UPP, e a variável frequência de utilização de meios de comunicação. Por esta razão foram eliminados.

Nas restantes análises identificou-se um número reduzido de *outliers*, pela análise da caixa de bigodes. Analisou-se a sua possível influência, concluindo-se que não apresentam alteração sobre a média (através da comparação com a média aparada) nem na distribuição normal das variáveis, pelo que se decidiu manter estes valores.

A normalidade das variáveis foi assumida uma vez que não apresentavam violação severa à distribuição normal (assimetria  $< |3|$  e curtose  $< |8|-10$ ; Kline, 2005).

### 6.3.1. Estatística descritiva e análise dos resultados

#### Acesso e utilização

---

A que meios de comunicação os participantes têm acesso e como utilizam esses *media*?

Relativamente ao acesso a meios de comunicação em casa (Q13), de uma maneira geral, e considerando os três anos em estudo, destaca-se a presença do computador e do tablet com acesso à internet, a televisão por assinatura e a consola de jogos.

Relativamente à opção se teriam outro/s<sup>17</sup> *medium/media* em casa, para além dos apresentados, apenas um aluno do 6º ano referiu ter mp3.

#### Quadro 14

*Frequências relativas (%) dos meios de comunicação disponíveis em casa*

	4.º ano %	6.º ano %	9.º ano %
Televisão (canais nacionais de acesso livre)	34.2	49.1	41.5
Televisão por assinatura	<b>61.8</b>	<b>68.8</b>	<b>85.4</b>
Smart TV	47.4	65.2	61.8
Rádio	46.1	59.8	60.2
Jornais	48.7	55.4	49.6
Revistas	55.3	58	64.2
Computador com acesso à internet	<b>84.2</b>	<b>92.9</b>	<b>94.3</b>
Computador sem acesso à internet	5.3	3.6	0.8
Tablet com acesso à internet	<b>77.6</b>	<b>84.8</b>	<b>78.0</b>
Tablet sem acesso à internet	1.3	0.9	0.8
Consola de jogos	<b>61.8</b>	<b>74.1</b>	<b>69.9</b>
n	76	112	123

Nota. **bold** = três percentagens mais elevadas em cada ano de escolaridade

Quando questionados sobre se têm ou não telemóvel ou smartphone de uso pessoal (Q14), 39 alunos do 4.º ano afirmam não ter qualquer um deles, isto é, 51.3%, no 6.º ano

---

<sup>17</sup> Estes dados não foram recolhidos no caso dos participantes do 9º ano porque, por erro técnico, esta questão não apareceu no questionário online do 9º ano.

apenas 9.8%, ou seja, 11 alunos, e 2 do 9.º ano, 1.6% dos alunos indica que não tem nenhum destes dispositivos.

Dos alunos que afirmam ter algum (ou os dois) destes dispositivos móveis, a maior percentagem afirma ter smartphone de uso pessoal, nos três anos de escolaridade estudados, tal como se pode verificar no Quadro 15.

### Quadro 15

*Frequências relativas (%) dos alunos com telemóvel e/ou smartphone de uso pessoal*

	4.º ano %	6.º ano %	9.º ano %
Telemóvel de uso pessoal sem acesso à internet	7,9	13,4	8,9
Smartphone de uso pessoal	42,1	87,5	95,1
n	76	112	123

Em relação à utilização de meios de comunicação no dia a dia (Q15), foi pedido aos alunos participantes para selecionarem dentro de uma escala de Likert (*Nunca* = 1, *Poucas vezes* = 2, *Muitas vezes* = 3 e *Sempre* = 4), a frequência de utilização de uma lista de meios de comunicação.

Como se pode ver no Quadro 15, os alunos do 4.º ano indicam a utilização da internet como a atividade que realizam *Sempre* (34.2%).

Na opção *Muitas vezes*, assinalam a maior utilização da televisão, dos livros em papel e do tablet (55.3%, 47.4% e 36.8%, respetivamente).

Mais de metade dos participantes indica que utiliza *Poucas vezes* o computador assim como a rádio (51.3%). A maioria (80.3%) indica ir poucas vezes ao cinema (na sala de cinema).

Ler revistas e jornais em papel e utilizar o leitor digital de música e vídeo são também meios que mais de metade dos jovens participantes afirma *Nunca* utilizar (52.6%, 60.5% e 55.3%, respetivamente) e uma grande maioria, 92.1%, assinala não utilizar o leitor de livros digitais.

### Quadro 16

*Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 4.º ano de escolaridade (n=76)*

	<i>Nunca</i> %	<i>Poucas vezes</i> %	<i>Muitas vezes</i> %	<i>Sempre</i> %
Vês televisão	0.0	28.9	<b>55.3</b>	15.8

## Quadro 16

*Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 4.º ano de escolaridade (n=76)*

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%
Usas a Internet	3.9	30.3	31.6	<b>34.2</b>
Ouves rádio	19.7	<b>51.3</b>	13.2	15.8
Vais ao Cinema (na sala de cinema)	6.6	<b>80.3</b>	9.2	3.9
Lês revistas (em papel)	52.6	36.8	9.2	1.3
Lês jornais (em papel)	<b>60.5</b>	32.9	2.6	3.9
Lês livros (em papel)	2.6	31.6	<b>47.4</b>	<b>18.4</b>
Utilizas o tablet	13.2	<b>36.8</b>	<b>36.8</b>	13.2
Utilizas o computador	13.2	<b>51.3</b>	28.9	6.6
Utilizas o smartphone/telemóvel	27.6	28.9	17.1	<b>26.3</b>
Utilizas leitor digital de música e vídeo (MP4, ipod...)	<b>55.3</b>	27.6	11.8	5.3
Utilizas leitor de livros digitais (Kindle, Kobo...)	<b>92.1</b>	5.3	2.6	0.0
Utilizas a consola de jogos	32.9	26.3	27.6	13.2

Nota. **bold** = três percentagens mais elevadas em cada opção

Analisando o Quadro 17, verificamos que os alunos participantes do 6.º ano indicam que utilizam *Sempre* a internet (51.8%) e o smartphone ou telemóvel (55.4%).

A televisão (44.6%), o computador e a internet (42.0%) e os livros em papel (37.5%) são os *media* que os alunos apontam, em maior percentagem, na opção *Muitas vezes*.

Relativamente à opção *Poucas vezes*, são as atividades de ir ao cinema, ouvir rádio e ler revistas em papel, as que mais de metade dos alunos selecionam em maior percentagem: 75.9%, 55.4% e 48.2% respetivamente.

Mais de metade dos alunos indicam que *Nunca* utilizam o leitor de livros digitais (77.7%), o leitor digital de música de música e vídeo (50.9%) e 52.2% afirmam *Nunca* ler jornais em papel.

## Quadro 17

*Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 6.º ano de escolaridade (n=112)*

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%
Vês televisão	0.9	40.2	<b>44.6</b>	14.3
Usas a Internet	0.9	5.4	<b>42.0</b>	<b>51.8</b>
Ouves rádio	21.4	<b>55.4</b>	17.0	6.3
Vais ao Cinema (na sala de cinema)	7.1	<b>75.9</b>	16.1	0.9

## Quadro 17

*Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 6.º ano de escolaridade (n=112)*

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%
Lês revistas (em papel)	40.2	<b>48.2</b>	9.8	1.8
Lês jornais (em papel)	<b>52.7</b>	42.0	5.4	0.0
Lês livros (em papel)	2.7	44.6	<b>37.5</b>	15.2
Utilizas o tablet	19.6	30.4	33.0	17.0
Utilizas o computador	2.7	34.8	<b>42.0</b>	20.5
Utilizas o smartphone/telemóvel	4.5	6.3	33.9	<b>55.4</b>
Utilizas leitor digital de música e vídeo (MP4, ipod...)	<b>50.9</b>	33.9	13.4	1.8
Utilizas leitor de livros digitais (Kindle, Kobo...)	<b>77.7</b>	17.0	3.6	1.8
Utilizas a consola de jogos	29.5	37.5	19.6	13.4

Nota. **bold** = percentagem mais elevadas em cada opção

Relativamente aos alunos do 9.º ano, conforme se pode verificar no Quadro 18, a maioria utiliza *Sempre* o smartphone/telemóvel (72.4%) e a internet (67.7%).

O computador também é muito utilizado (opção *Muitas vezes*), 42%.

Já a grande maioria indica a opção *Poucas vezes* no que se refere à ida ao cinema (84.6%) e mais de metade indica a mesma opção quanto a ler revistas (59.3%), ver televisão (52.4%) e ler jornais (51.2%).

Uma grande parcela *Nunca* utiliza o leitor de livros digitais (79.7%) e o leitor digital de música e vídeo (55.3%).

## Quadro 18

*Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 9.º ano de escolaridade (n=123)*

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%
Vês televisão	3.2	<b>52.4</b>	<b>37.9</b>	6.5
Usas a Internet	0.8	2.4	<b>29.0</b>	<b>67.7</b>
Ouves rádio	19.4	47.6	26.6	6.5
Vais ao Cinema (na sala de cinema)	8.1	<b>84.6</b>	6.5	0.8
Lês revistas (em papel)	30.9	<b>59.3</b>	9.8	0.0
Lês jornais (em papel)	40.7	51.2	8.1	0.0
Lês livros (em papel)	21.1	39.8	27.6	11.4
Utilizas o tablet	26.0	42.3	24.4	7.3
Utilizas o computador	4.1	29.3	<b>45.5</b>	<b>21.1</b>
Utilizas o smartphone/telemóvel	2.4	0.8	24.4	<b>72.4</b>
Utilizas leitor digital de música e vídeo (MP4, ipod...)	<b>55.3</b>	29.3	12.2	3.3

## Quadro 18

*Frequência relativa (%) de utilização de alguns meios de comunicação no dia a dia dos alunos do 9.º ano de escolaridade (n=123)*

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%
Utiliza leitor de livros digitais (Kindle, Kobo...)	<b>79.7</b>	13.0	5.7	1.6
Utiliza a consola de jogos	<b>34.1</b>	39.0	19.5	7.3

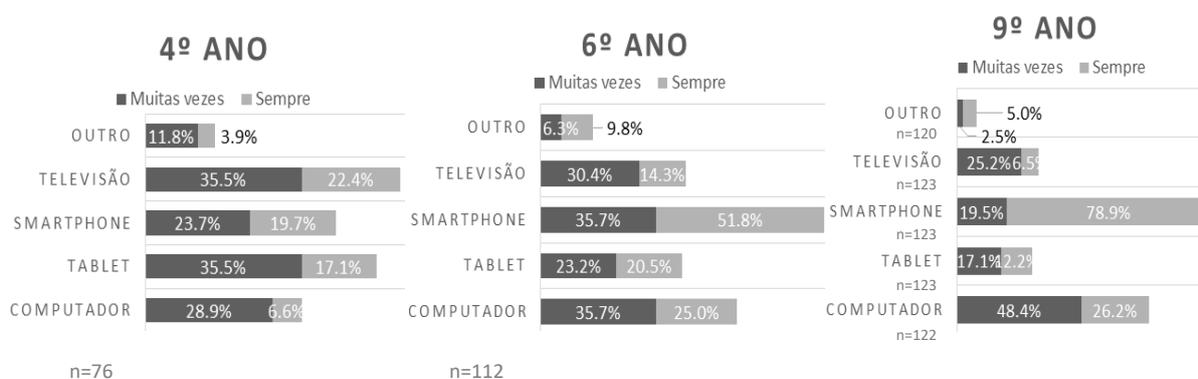
Nota. **bold** = três percentagens mais elevadas em cada opção

Os equipamentos com que mais frequentemente (opção *Sempre*) os participantes do 4.º ano acedem à internet (Q16) são a televisão e o smartphone. Nos 6.º e 9.º anos de escolaridade, os equipamentos mais utilizados (opção *Sempre*) são o smartphone e logo de seguida o computador.

Nos três anos de escolaridade, o equipamento indicado na opção *Outro* foi a consola de jogos (Figura 14).

## Figura 14

*Percentagem de utilização de equipamentos com que mais frequentemente os participantes acedem à internet*



Os participantes foram também questionados sobre a frequência de realização de determinadas atividades na internet, de forma a tentar perceber qual a utilização que estes jovens fazem desta ferramenta (Q17).

Como ilustra o Quadro 19, as atividades que se destacam no 4.º ano são conversar com os familiares e ver vídeos, jogar e ouvir música.

De destacar que mais de metade indica que *Nunca* usa a internet para conhecer pessoas novas, utiliza o email, nem as redes sociais.

Para além das atividades indicadas, os alunos referiram utilizar também a internet para fazer *downloads* e para jogar na consola de jogos, online.

### Quadro 19

*Frequência relativa (%) de utilização da internet dos alunos do 4.º ano de escolaridade para a realização de atividades específicas (n=76)*

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%
Procurar informações sobre assuntos que me interessam	11.8	<b>50.0</b>	22.4	15.8
Usar o email	64.5	25.0	9.2	1.3
Usar as redes sociais	56.6	25.0	13.2	5.3
Conversar com os amigos	36.8	19.7	25.0	18.4
Conversar com familiares	19.7	26.3	23.7	<b>30.3</b>
Conhecer novas pessoas	67.1	18.4	13.2	1.3
Ver vídeos (Youtube, Vimeo...)	5.3	18.4	<b>46.1</b>	<b>30.3</b>
Ler livros/revistas/jornais	34.2	43.4	14.5	7.9
Jogar	2.6	23.7	<b>48.7</b>	<b>25.0</b>
Ler notícias	38.2	<b>44.7</b>	9.2	7.9
Ouvir música	7.9	27.6	39.5	<b>25.0</b>
Ver televisão	11.8	15.8	<b>52.6</b>	19.7
Procurar informações para trabalhos para a escola	5.3	<b>46.1</b>	38.2	10.5
Fazer trabalhos online com os colegas	<b>75.0</b>	18.4	6.6	0.0
Publicar conteúdos (fotos, texto, vídeos) da minha autoria]	<b>77.6</b>	13.2	7.9	1.3
Partilhar conteúdos criados por outras pessoas	<b>84.2</b>	11.8	3.9	0.0
Fazer chamadas através da Internet (ex: Skype, Google Hangout, etc.)]	48.7	23.7	21.1	6.6
Outras atividades	88.2	3.9	2.6	5.3

Nota. **bold** = três percentagens mais elevadas em cada opção

Relativamente aos alunos do 6.º ano (cf. Quadro 20), as atividades que relatam realizar com maior frequência são ver vídeos, conversar com os amigos e usar as redes sociais. Procuram *Muitas vezes* informações sobre assuntos que lhes interessam e informações para trabalhos da escola e também indicam que veem *Muitas vezes* televisão através da internet. Quase metade dos participantes indica ler *Poucas vezes* notícias online, assim como fazer trabalhos online com os colegas. Tal como os alunos do 4.º ano, mais de metade dos participantes do 6.º ano *Nunca* utiliza a internet para conhecer novas pessoas, nem para partilhar conteúdos produzidos pelos próprios ou por outras pessoas.

As outras atividades que fazem na internet são ver *netflix*, jogar na consola de jogos e consultar a meteorologia.

## Quadro 20

*Frequência relativa (%) de utilização da internet dos alunos do 6.º ano de escolaridade para a realização de atividades específicas (n=112)*

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%
Procurar informações sobre assuntos que me interessam	1.8	20.5	<b>52.7</b>	25.0
Usar o email	22.3	33.0	33.0	11.6
Usar as redes sociais	17.9	19.6	25.9	<b>36.6</b>
Conversar com os amigos	6.3	14.3	41.1	<b>38.4</b>
Conversar com familiares	10.7	21.4	37.5	30.4
Conhecer novas pessoas	<b>55.4</b>	23.2	17.9	3.6
Ver vídeos (Youtube, Vimeo...)	0.9	11.6	38.4	<b>49.1</b>
Ler livros/revistas/jornais	41.1	<b>37.5</b>	17.0	4.5
Jogar	1.8	23.2	46.4	28.6
Ler notícias	34.8	<b>49.1</b>	14.3	1.8
Ouvir música	1.8	20.5	42.0	35.7
Ver televisão	16.1	25.9	<b>47.3</b>	10.7
Procurar informações para trabalhos para a escola	1.8	28.6	<b>51.8</b>	17.9
Fazer trabalhos online com os colegas	26.8	<b>45.5</b>	20.5	7.1
Publicar conteúdos (fotos, texto, vídeos) da minha autoria	<b>41.1</b>	29.5	17.0	12.5
Partilhar conteúdos criados por outras pessoas	<b>56.3</b>	31.3	8.9	3.6
Fazer chamadas através da Internet (ex: Skype, Google Hangout, etc.)	30.4	25.9	23.2	20.5
Outras atividades	77.7	9.8	7.1	5.4

Nota. **bold** = três percentagens mais elevadas em cada opção

Como se pode observar no Quadro 21, a maioria dos alunos participantes do 9.º ano de escolaridade utilizam a internet para usar as redes sociais, conversar com os amigos e também para ouvir música. Indicam que procuram *Muitas vezes* informações para trabalhos para a escola e sobre assuntos que lhes interessam. Também utilizam *Muitas vezes* a internet para ver vídeos. Estes alunos realizam poucos trabalhos online com os colegas e recorrem poucas vezes à internet para ler notícias e usar o email. De destacar que menos de metade dos alunos do 9.º ano respondeu *Nunca* utilizar a internet para conhecer novas pessoas (31.7%).

## Quadro 21

*Frequência relativa (%) de utilização da internet dos alunos do 9.º ano de escolaridade para a realização de atividades específicas (n = 123)*

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%
Procurar informações sobre assuntos que me interessam	1.6	22.0	<b>52.8</b>	23.6
Usar o email	6.5	<b>52.8</b>	34.1	6.5
Usar as redes sociais	0.8	4.9	34.4	<b>59.8</b>
Conversar com os amigos	0.8	7.3	36.6	<b>55.3</b>
Conversar com familiares	1.6	37.4	39.0	22.0
Conhecer novas pessoas	<b>31.7</b>	44.7	13.8	9.8
Ver vídeos (Youtube, Vimeo...)	0.8	8.9	<b>50.4</b>	39.8
Ler livros/revistas/jornais	<b>32.2</b>	47.1	18.2	2.5
Jogar	13.9	40.2	34.4	11.5
Ler notícias	18.2	<b>52.9</b>	24.8	4.1
Ouvir música	0.8	9.9	39.7	<b>49.6</b>
Ver televisão	19.0	43.8	28.9	8.3
Procurar informações para trabalhos para a escola	0.0	32.0	<b>56.6</b>	11.5
Fazer trabalhos online com os colegas	15.6	<b>54.1</b>	23.0	7.4
Publicar conteúdos (fotos, texto, vídeos) da minha autoria]	13.9	50.0	31.1	4.9
Partilhar conteúdos criados por outras pessoas	<b>33.6</b>	41.0	22.1	3.3
Fazer chamadas através da Internet (ex: Skype, Google Hangout, etc.)]	13.9	39.3	35.2	11.5
Outras atividades	93.2	0.8	4.2	1.7

Nota. **bold** = três percentagens mais elevadas em cada opção

Apresenta-se de seguida no Quadro 22 uma síntese das atividades que os alunos mais frequentemente realizam na internet.

## Quadro 22

*Frequências relativas (%) das atividades realizadas mais frequentemente na internet pelos participantes dos 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade*

	<i>Sempre</i>	<i>Muitas vezes</i>
	%	%
4.º ano	Conversar com os familiares/ Ver vídeos	30.3
	Jogar / Ouvir música	25.0
	Ver televisão	19.7
6.º ano	Ver vídeos	49.1
	Conversar com os amigos	38.4
	Usar as redes sociais	36.6
	Ver televisão	52.6
	Jogar	48.7
	Ver vídeos	46.1
	Procurar informações sobre assuntos que interessam	52.7
	Procurar informações para trabalhos para escola	51.8
	Ver televisão	47.3

## Quadro 22

*Frequências relativas (%) das atividades realizadas mais frequentemente na internet pelos participantes dos 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade*

		<i>Sempre</i> %			<i>Muitas</i> <i>vezes</i> %
9.º ano	Usar as redes sociais	59.8	Procurar informações para trabalhos para escola		56.6
	Conversar com os amigos	55.3	Procurar informações sobre assuntos que interessam		52.8
	Ouvir música	49.6	Ver vídeos		50.4

Que competências têm os alunos para conseguirem aceder e utilizar os *media*?

Na pergunta Q18, respondida através de uma escala de Likert (*Não sei* = 0, *Sei mas mal* = 1, *Sei razoavelmente* = 2 e *Sei bem* = 3), os participantes indicaram em que medida sabem ou não realizar uma série de atividades<sup>18</sup> relacionadas com algumas ferramentas tecnológicas como o computador, impressora, *scanner* e internet. A pontuação máxima que os jovens poderiam obter nesta pergunta era de 36 pontos.

No 4.º ano apenas dois alunos obtiveram esta pontuação máxima, sendo a média 16.24 pontos ( $DP = 8.02$ ,  $n = 76$ ).

As atividades que maior percentagem dos participantes refere saber fazer bem são: instalar um programa/jogo/aplicação, escrever um texto no computador e fazer chamadas telefónicas através da internet. Por outro lado, as que em maior percentagem indicam não saber fazer são: criar uma conta de correio eletrónico/email, criar um perfil numa rede social e digitalizar um texto/imagem de papel para o computador.

Os alunos participantes do 6.º ano apresentam uma média alta de pontuação nesta pergunta ( $M = 28.16$ ;  $DP = 6.67$ ,  $n = 112$ ) e nove destes jovens obtiveram a pontuação máxima (36 pontos), ou seja, indicaram que sabiam fazer bem todas as atividades. Das 12 atividades listadas, apenas três tiveram uma percentagem de resposta na opção *sei bem* inferior a 50% (fazer desenhos no computador; digitalizar um texto/imagem de papel para

<sup>18</sup> Escrever um texto no computador; Fazer desenhos no computador; Imprimir (por exemplo, um texto, uma foto...); Digitalizar um texto/imagem de papel para o computador; Criar uma conta de correio eletrónico/email; Enviar um email / receber um email; Criar um perfil numa rede social; Publicar uma mensagem ou um comentário numa rede social; Utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio; Fazer download de um programa/jogo/aplicação; Instalar um programa/jogo/aplicação; Fazer chamadas telefónicas através da internet.

o computador; utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio), o que significa que estes alunos referem em grande percentagem que sabem fazer bem a maioria das atividades.

As atividades que mais alunos indicam que não sabem fazer são: digitalizar um texto/imagem de papel para o computador, criar uma conta de correio eletrónico/email e criar um perfil numa rede social.

No questionário para os alunos do 9.º ano foi colocada a mesma pergunta (Q18), onde a média obtida não se encontra longe da pontuação máxima dos 36 pontos ( $M = 29.55$   $DP = 4.96$ ,  $n = 123$ ). O número de alunos que obtiveram pontuação máxima foram 12. Tal como no 6.º ano, apenas três das atividades obtiveram uma percentagem de resposta na opção *sei bem* inferior a 50% (digitalizar um texto/imagem de papel para o computador; fazer desenhos no computador; utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio). Relativamente às atividades que referem não saber fazer, apenas três apresentam uma percentagem acima dos 5%, o que significa que esta opção foi selecionada com uma frequência muito baixa relativamente a todas as outras: digitalizar um texto/imagem de papel para o computador (17.1%), utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio (13.8%) e fazer desenhos no computador 10.6%.

Em baixo apresenta-se o Quadro 23 com o resumo das atividades que os participantes referem, em maior percentagem, saber fazer bem e não saber fazer.

### Quadro 23

*Frequências relativas (%) das atividades selecionadas em maior percentagem que os participantes dos 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade referem saber fazer bem e não saber fazer*

	<i>Sei bem</i>	%	<i>Não sei</i>	%
4.º ano	Instalar um programa/jogo/aplicação	64.5	Criar uma conta de correio eletrónico/email	77.6
	Escrever um texto no computador	51.3	Criar um perfil numa rede social	65.8
	Fazer chamadas telefónicas através da internet	40.8	Digitalizar um texto/imagem de papel para o computador	57.9
6.º ano	Escrever um texto no computador	82.1	Criar uma conta de correio eletrónico/email	17.9
	Instalar um programa/jogo/aplicação	79.5	Criar um perfil numa rede social	14.3
	Imprimir e fazer chamadas telefónicas através da internet	70.5	Digitalizar um texto/imagem de papel para o computador	21.4

### Quadro 23

*Frequências relativas (%) das atividades selecionadas em maior percentagem que os participantes dos 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade referem saber fazer bem e não saber fazer*

	<i>Sei bem</i>	%	<i>Não sei</i>	%
9.º ano	Publicar uma mensagem ou um comentário numa rede social	93.5	Digitalizar um texto/imagem de papel para o computador	17.1
	Enviar um email / receber um email	89.4	Utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio	13.8
	Criar um perfil numa rede social	87.0	Fazer desenhos no computador	10.6

A pergunta Q19 tem como objetivo perceber as ferramentas de comunicação e partilha de informação que os alunos sabem usar, respondida através de uma escala de Likert semelhante à pergunta anterior. A pontuação máxima nesta pergunta é de 15 pontos. A pontuação média dos alunos do 4.º ano foi relativamente baixa, 6.12 pontos e desvio padrão 4.14 ( $n = 76$ ), a média dos participantes do 6.º ( $n = 112$ ) e do 9.º anos de escolaridade ( $n = 123$ ) foram de, respetivamente, 10.45 e 10.27 pontos ( $DP = 2.86$  e  $DP = 2.78$ ). De assinalar que sete alunos do 4.º ano referem não saber trabalhar com nenhuma das ferramentas apresentadas, obtendo zero na pontuação da pergunta, e três obtiveram a pontuação máxima. No caso dos alunos do 6.º ano, 10 indicaram a opção *Sei bem* em todas as ferramentas e por isso obtiveram a pontuação máxima. No caso do 9.º ano foram 9 alunos.

As ferramentas que os alunos do 4.º, 6.º e 9.º anos melhor sabem utilizar, no contexto desta pergunta, ou seja, para apresentar um trabalho na escola, são as mesmas. As ferramentas que referem são o computador/tablet para mostrar imagens ou filmes (4.º ano - 41.1%, 6.º ano - 78.6%, 9.º ano - 79.7%) e programas para criar e fazer apresentações (ex: *powerpoint*, *prezi*) (4.º ano - 36.8%, 6.º ano - 74.1%, 9.º ano - 76.6%). Relativamente à que menos dominam, a ferramenta indicada nos 4.º e 6.º anos é a mesma: programas para fazer/editar filmes (ex: *MovieMaker*), mas com uma frequência de resposta do 4.º ano de 67,1% e do 6.º ano de 41.1%. Os alunos do 9.º ano referem em maior percentagem a opção *Não sei* relativamente aos programas para criar jogos de perguntas-resposta tipo *quiz* (24.4%).

Estas respostas são apresentadas no Quadro 24, em baixo.

## Quadro 24

*Frequências relativas (%) da pergunta Q19 relativamente às ferramentas de comunicação e partilha de informação que os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade sabem usar*

	<i>Não sei</i>			<i>Sei, mas mal</i>			<i>Sei razoavelmente</i>			<i>Sei bem</i>		
	4.º ano	6.º ano	9.º ano	4.º ano	6.º ano	9.º ano	4.º ano	6.º ano	9.º ano	4.º ano	6.º ano	9.º ano
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
O computador/tablet para mostrar imagens ou filmes	14.5	0.9	0.0	14.5	2.7	4.1	25.0	17.9	16.3	<b>46.1</b>	<b>78.6</b>	<b>79.7</b>
Programas de criação de imagens/posters para mostrar no computador/tablet (ex: paint, publisher)	<b>52.6</b>	3.6	7.3	17.1	8.9	22.8	15.8	40.2	<b>41.5</b>	14.5	<b>47.3</b>	28.5
Programas para criar e fazer apresentações (ex: powerpoint, prezi)	30.3	0.0	0.0	14.5	6.3	2.4	18.4	19.6	21.1	<b>36.8</b>	<b>74.1</b>	<b>76.4</b>
Programas para criar jogos de perguntas-resposta tipo quiz.	<b>46.1</b>	23.2	24.4	25.0	23.2	<b>33.3</b>	18.4	<b>27.7</b>	25.2	10.5	25.9	17.1
Programas para fazer/editar filmes (ex: MovieMaker)	<b>67.1</b>	<b>41.1</b>	19.5	10.5	21.4	<b>30.9</b>	15.8	18.8	28.5	6.6	18.8	21.1

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea, em cada ano de escolaridade

Na questão Q20 foi pedido aos alunos para fazerem corresponder uma definição a determinada ferramenta tecnológica. Esta questão difere nos dois questionários no que se refere à complexidade de alguns dos conceitos incluídos e à quantidade de conceitos pedidos para realizar a associação (cf. Quadro 25). São mais complexos no questionário do 9.º ano e é apresentado mais um do que no questionário dos 4.º e 6.º anos.

## Quadro 25

Questão 20 – conceitos incluídos no questionário do 4.º e 6.º ano e no questionário do 9.º ano

Conceitos	
Questionário dos 4.º e 6.º ano	Questionário do 9.º ano
Tablet	Microsoft Word
Adobe Photoshop	Spam
Redes sociais	Antivírus
Microsoft Word	Pen Drive
Motor de pesquisa	Motor de pesquisa
Smart TV	Smart TV
Spam	Redes Sociais
	Navegador/Browser

Como já foi anteriormente explicado, esta questão é pontuada apenas para os 4.º e 6.º anos de escolaridade uma vez que se decidiu eliminá-la do questionário do 9.º ano. Embora não contribua para a pontuação do questionário, esta questão é apresentada de uma forma descritiva.

Relativamente aos alunos do 4.º e 6.º anos, a pontuação máxima que poderiam obter é de sete pontos. No 4.º ano, 17.1% dos alunos fizeram a correspondência correta para todas as definições obtendo assim a pontuação máxima, embora 14.5% não tenham conseguido pontuar. A pontuação média foi de 3.26 pontos ( $DP = 2.45$ ;  $n = 76$ ). No 6.º ano, 54.5% dos alunos obtiveram a pontuação máxima e 1.8% a pontuação zero, com uma pontuação média de 5.35 ( $DP = 2.18$ ;  $n = 112$ ).

Conforme se pode verificar no Quadro 26, a maioria dos alunos do 6.º ano responderam corretamente à questão. Apenas em três dos conceitos indicados, mais de metade dos alunos do 4.º ano de escolaridade respondeu de forma correta (*smart tv*, o *tablet* e *redes sociais*) em todos os outros conceitos, a maioria respondeu incorretamente.

## Quadro 26

*Frequências relativas (%) de resposta corretas da pergunta Q20: “Faz corresponder as definições a cada ferramenta tecnológica” – Questionário 4.º e 6.º anos*

	4.º ano %	6.º ano %
Microsoft Word	43.4	80.4
Tablet	60.5	80.4
Adobe Photoshop	34.2	77.7
Smart TV	65.8	75.9
Motor de pesquisa	38.2	73.2
Redes Sociais	51.3	78.6
Spam	32.9	68.8

Os alunos do 9.º ano, tal como foi anteriormente referido, obtiveram uma grande percentagem de respostas corretas, o que significa que quase todos os alunos participantes sabem a definição dos conceitos apresentados. Apenas dois dos conceitos obtiveram uma percentagem de resposta corretas inferior a 80%: Motor de pesquisa - 66.9% e Navegador/*Browser* - 72.4%. A pontuação média foi 6.69 pontos ( $DP = 2.06$ ;  $n = 121$ ), sendo a pontuação máxima 8 pontos.

Como é que os alunos analisam, compreendem e avaliam os conteúdos mediáticos?

Nesta secção serão analisados os resultados dos dois questionários separadamente uma vez que apresentam algumas perguntas diferentes no que se refere à ordem e complexidade das mesmas.

❖ Questionário 4.º e 6.º anos de escolaridade

A questão Q21 está relacionada com a compreensão da função das várias linguagens audiovisuais que podem ser utilizadas em conteúdos mediáticos, neste caso um anúncio publicitário. Na pergunta pretende-se que os alunos identifiquem o objetivo de cada uma das linguagens audiovisuais presentes, através do seu grau de concordância relativamente a uma série de afirmações, com recurso a uma escala de Likert, (0 = *Discordo totalmente*, 1 = *Discordo um pouco*, 2 = *Concordo um pouco*, 3 = *Concordo totalmente*; as alíneas b) e d) foram invertidas pela forma de construção da afirmação).

Apresentou-se um vídeo publicitário sobre coca cola<sup>19</sup>, incluído na campanha de marketing global que teve início em 2016 denominada “*Taste the Feeling*” e que constitui um dos dez anúncios de televisão criados para o efeito. Segundo a marca, o objetivo principal deste anúncio é transmitir o prazer experienciado ao beber coca-cola, unindo as sensações visuais, sonoras e também as relacionadas com o paladar, retratando momentos quotidianos de pessoas enquanto desfrutam da bebida (Coca-cola Portugal, 2016).

A pontuação máxima que os alunos poderiam obter era de 15 pontos. A pontuação média dos alunos do 4.º ano foi de 8.80 (*DP* = 2.65; *n* = 76) e do 6.º ano a pontuação média foi 9.67 (*DP* = 2.95; *n* = 112). Pode afirmar-se que os alunos, de um modo geral, conseguiram identificar a função da linguagem audiovisual presente no anúncio.

Conforme se pode verificar no Quadro 27, analisando as respostas dos alunos, de ambos os anos, em relação às afirmações das alíneas b) “A comida para dar vontade de cozinhar” e d) “A música para, principalmente, dar vontade de dançar”, verificamos que

---

<sup>19</sup> [https://youtu.be/4HW9\\_0004gQ](https://youtu.be/4HW9_0004gQ)

são os itens que mais suscitaram dúvidas uma vez que a percentagem de respostas se encontra um pouco mais distribuída por todas as opções, comparativamente com restantes alíneas. Assim, em relação à alínea b), que se refere à presença da comida, segundo a marca, a intenção é reforçar o prazer de acompanhar a refeição com esta bebida e não para dar vontade de cozinhar. Assim, apenas 13.2% dos alunos do 4.º ano *Discordaram totalmente* desta afirmação e 28.8% *Concordaram totalmente*. Relativamente aos alunos do 6.º ano, 17.1% *Discordaram totalmente* e em igual percentagem *Concordaram totalmente*.

A alínea d) também originou interpretações diferentes do objetivo da marca que pretende associar a música ao prazer de beber coca-cola e não para dar vontade de dançar, onde os alunos do 4.º ano selecionaram a opção *Discordo totalmente* numa percentagem de 22.4% e 35.5% referem que *Concordam totalmente* com a afirmação. Já 22.5% dos alunos do 6.º ano referem que *Discordam totalmente* e 19.8% *Concordam totalmente*.

## Quadro 27

*Frequências relativas (%) da pergunta Q21: “Quem fez este anúncio usou o texto, a música e as imagens com determinados fins. Quais? Assinala a opção que corresponde à tua opinião” – Questionário 4.º e 6.º anos*

	<i>Discordo totalmente</i>		<i>Discordo um pouco</i>		<i>Concordo um pouco</i>		<i>Concordo totalmente</i>	
	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano
	%	%	%	%	%	%	%	%
a) A música para dar a entender que beber coca-cola traz alegria.	7.9	9.9	11.8	9.0	35.5	38.7	<b>44.7</b>	<b>42.3</b>
b) A comida para dar vontade de cozinhar	13.2	17.1	21.1	<b>34.2</b>	<b>36.8</b>	31.5	28.9	17.1
c) As pessoas a sorrir para dar a entender que beber coca-cola dá felicidade	7.9	10.8	17.1	9.9	23.7	28.8	<b>51.3</b>	<b>50.5</b>
d) A música para, principalmente, dar vontade de dançar	22.4	22.5	11.8	26.1	30.3	<b>31.5</b>	<b>35.5</b>	19.8
e) A combinação das imagens, música e texto, para transmitir a ideia de que beber coca-cola é um prazer	13.2	9.0	14.5	4.5	26.3	23.4	<b>46.1</b>	<b>63.1</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea, em cada ano de escolaridade

Na pergunta seguinte é pedido aos participantes que indiquem qual o objetivo principal do anúncio publicitário, com a devida justificação, através de uma resposta aberta.

O critério de avaliação das respostas a esta pergunta teve por base o conceito de publicidade definido pelo artigo 3º do Dec. Lei n.º 330/90 do código de publicidade, como:

(...) qualquer forma de comunicação feita por entidades de natureza pública ou privada, no âmbito de uma actividade comercial, industrial, artesanal ou liberal, com o objectivo directo ou indirecto de: a) Promover, com vista à sua comercialização ou alienação, quaisquer bens ou serviços; b) Promover ideias, princípios, iniciativas ou instituições (Diário da República n.º 245/1990, Série I de 1990-10-23, 2017, p. 15)

Desta forma, as perguntas Q21 e Q22 foram pontuadas em conjunto, com uma pontuação máxima de dois pontos. Foram consideradas respostas válidas as que incluíssem a ideia de que o principal objetivo desse anúncio é vender/promover/publicitar o produto/coca cola; persuadir/atrair o consumidor a beber/comprar coca cola. Foram consideradas justificações válidas (pontuada com um valor) as estruturadas em coerência com a resposta anterior, de forma a que no seu todo, isto é, no conjunto das pergunta Q21 e Q22 ficasse claro que o participante compreende que a marca pretende, através do anúncio publicitário, promover o seu produto com o objetivo final de aumentar as vendas e, em consequência, os lucros da empresa.

A pontuação média obtida pelos alunos do 4.º ano foi de 0.89 pontos ( $DP = 0.76$ ,  $n = 76$ ). Os participantes do 6.º ano obtiveram uma pontuação média de 1.02 ( $DP = 0.77$ ,  $n = 101$ ). De referir que 11 alunos não responderam a estas questões.

Seguem-se alguns exemplos de alunos do 4.º e 6.º anos cuja resposta e justificação foram consideradas válidas (dois pontos):

- “o principal objetivo deste anúncio publicitário que nós compreemos COCA-COLA” porque “... eles só querem divulgar a marca e ter mais clientes.” (4.º ano)

-“Dar a entender ao comprador que a coca-cola é um bom produto e convence-lo a compra-la.” “Porque fazem-se publicidades para se vender um produto.

Desta forma incentiva-se a pessoa a comprar o produto e a empresa ganhar mais dinheiro com a sua venda.” (6.º ano)

De seguida, apresentam-se alguns exemplos de respostas que correspondiam a um menor grau de literacia (zero pontos ou um ponto):

-“o principal objetivo é serem felizes” porque “todas as famílias devem ser felizes e viver a sua vida.” (zero pontos) (4.º ano)

-“para comprarmos coca-cola” “pois nota-se que estão a beber coca-cola.” (um ponto) (6.º ano)

Relativamente à forma de pesquisa de informação na internet (Q24), foi pedido aos participantes para classificarem algumas afirmações relativamente ao grau de importância que lhes atribuem, através de uma escala de Likert (*Nada importante* = 0, *Pouco importante* = 1, *Importante* = 2 e *Muito importante* = 3, foram invertidas as alíneas a), b) e d)).

Esta pergunta tem como objetivo perceber se os alunos têm noções acerca da fiabilidade das fontes de informação. A pontuação máxima é de 21 pontos. Os alunos do 4.º ano apresentaram uma média de 12.2 (*DP* = 2.20, *n* = 76) e os alunos do 6.º ano obtiveram uma média de 13.4 (*DP* = 2.52, *n* = 112). Analisando as médias obtidas, de uma forma geral, pode dizer-se que tanto no 4.º como no 6.º ano os participantes possuem conhecimentos sobre a fiabilidade das fontes de informação. Contudo, ao analisar as frequências de respostas em cada uma das alíneas surgem alguns resultados importantes de destacar (cf. Quadro 28). É o exemplo da percentagem de respostas dos alunos do 4.º ano relativamente às alíneas a), b) e d). Para 38.2% destes alunos é *Importante* consultar as primeiras hiperligações, 43.4% consultar páginas fáceis de navegar e 36.8% páginas de aparência agradável. Os alunos do 6.º ano, relativamente às mesmas afirmações, apresentaram percentagens de respostas de 43.8%, 39.3% e 34.8%, respetivamente. Estas são percentagens de respostas que revelam ser ainda necessário desenvolver os conhecimentos destes alunos sobre esta temática uma vez que a opção *Nada importante*, com pontuação mais elevada nestas alíneas, foi a selecionada em menor percentagem.

## Quadro 28

*Frequências relativas (%) da pergunta Q24: “Se precisares de fazer uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que achas importante fazer para encontrares a informação que procuras?” – Questionário 4.º e 6.º anos*

	<i>Nada importante</i>		<i>Pouco importante</i>		<i>Importante</i>		<i>Muito importante</i>	
	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano
	%	%	%	%	%	%	%	%
a) Consultar as primeiras hiperligações (links) que aparecem.	14.5	9.8	34.2	25.9	<b>38.2</b>	<b>43.8</b>	13.2	20.5
b) Consultar páginas fáceis de navegar.	13.2	5.4	17.1	26.8	<b>43.4</b>	<b>39.3</b>	26.3	28.6
c) Confirmar junto de um professor ou pais se posso confiar na fonte da informação que encontrei.	1.3	2.7	13.2	3.6	25.0	29.5	<b>60.5</b>	<b>64.3</b>
d) Consultar páginas que têm uma aparência agradável (imagens/cores/tamanho de letra.).	11.8	15.2	25.0	29.5	<b>36.8</b>	<b>34.8</b>	26.3	20.5
e) Consultar 2 ou mais páginas sobre o tema que procuro para confirmar a informação.	7.9	0.9	14.5	8.0	34.2	25.9	<b>43.4</b>	<b>65.2</b>
f) Consultar páginas oficiais (por exemplo, uma página oficial de um escritor).	3.9	1.8	28.9	11.6	<b>38.2</b>	35.7	28.9	<b>50.9</b>
g) Confirmar se as páginas identificam os autores da informação apresentada.	14.5	0.9	21.1	18.8	<b>38.2</b>	<b>42.9</b>	26.3	37.5

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea, em cada ano de escolaridade

A pergunta Q25 apresenta um anúncio publicitário a umas chuteiras da marca Nike<sup>20</sup>, onde o futebolista Cristiano Ronaldo é protagonista. Esta questão está relacionada com a compreensão da função das linguagens audiovisuais, onde se pretende a realização de uma análise sob o ponto de vista artístico, considerando a conjugação de todas as linguagens audiovisuais presentes: a música, os efeitos especiais e o texto. Assim foi pedido aos alunos que indicassem, através de uma escala de Likert, o seu grau de concordância (0 = *Discordo totalmente*, 1 = *Discordo um pouco*, 2 = *Concordo um pouco*, 3 = *Concordo totalmente*; as alíneas a) e d) são invertidas) relativamente às afirmações apresentadas. No Quadro 29 estão indicadas as percentagens das respostas.

Considerando que a pontuação máxima desta pergunta é de 18 pontos, os alunos do 4.º ano obtiveram uma média de 11.09 pontos ( $DP = 2.54$ ;  $n = 76$ ) e os do 6.º ano 11.38 pontos ( $DP = 2.82$ ;  $n = 112$ ), pelo que se pode afirmar que os alunos

<sup>20</sup> <https://youtu.be/XYSiWzV-9xY>

compreenderam que as várias linguagens utilizadas contribuem para o efeito artístico deste anúncio.

## Quadro 29

*Frequências relativas (%) da pergunta o Q25: “Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico porque... Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações.” – Questionário 4.º e 6.º anos*

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Concordo um pouco		Concordo totalmente	
	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano	4.º ano	6.º ano
	%	%	%	%	%	%	%	%
a) ...porque aparece o Cristiano Ronaldo	15.8	9.9	10.5	9.0	38.2	<b>38.7</b>	<b>42.3</b>	18.9
b) ...pela forma como a música é utilizada	6.6	17.1	23.7	<b>34.2</b>	<b>35.5</b>	31.5	17.1	26.1
c) ...pelos efeitos visuais, como os objetos a voar	3.9	10.8	13.2	9.9	32.9	28.8	<b>50.5</b>	<b>46.8</b>
d) ...porque mostra as sapatilhas	21.1	22.5	21.1	26.1	<b>32.9</b>	<b>31.5</b>	19.8	27.9
e) ...pela forma como se conjugam as imagens, a música e a mensagem final: “Seja rápido, seja Mercurial”	6.6	9.0	15.8	4.5	36.8	23.4	<b>63.1</b>	<b>36.9</b>
f) ...pelo efeito de ritmo e movimento que consegue criar	3.9	9.9	11.8	9.0	38.2	38.7	<b>42.3</b>	<b>44.1</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea, em cada ano de escolaridade

Destaca-se o resultado da alínea a). Se analisarmos o conjunto das percentagens de respostas das opções *Concordo um pouco* e *Concordo totalmente*, verifica-se que, em ambos os anos de escolaridade, uma grande percentagem dos participantes selecionaram estas opções (4.º ano – 38.2% + 42.3% = 80.5%; 6.º ano – 38.7% + 18.9% = 57.6%), ou seja, consideram que o vídeo é artístico por aparecer o Cristiano Ronaldo. Ora, podemos estar perante a influência de uma figura pública, que tem uma grande notoriedade a nível mundial e é muito apreciada pelos jovens, na interpretação de um conteúdo ou mensagem mediática.

Analisando a opção *Concordo totalmente*, verificamos que tanto os alunos do 4.º ano como os do 6.º consideram ser a música o elemento que menos contribui para o anúncio ser artístico (17.1% e 26.1%, respetivamente). Em relação ao que mais contribui, no caso do 4.º ano, a maior percentagem de alunos indicou ser a conjugação das imagens, som e a mensagem final (63.1%) e os participantes do 6.º ano consideraram em maior percentagem os efeitos visuais (46.8%).

As perguntas seguintes (Q26 e Q27) estão relacionadas com a análise e avaliação da componente estética e artística de imagens. Com já foi referido anteriormente, optou-se por não incluir esta questão na pontuação final, mas realizou-se uma análise das respostas relativamente à capacidade de expressão de opinião dos participantes sobre diferentes mensagens audiovisuais com um objetivo bem definido, publicitar um produto.

Assim, nesta pergunta pede-se que os alunos observem três imagens sobre a publicidade a uma bebida, a coca cola, e que identifiquem qual delas consideram a mais artística, explicando o porquê através de uma resposta aberta.

A grande maioria dos alunos do 4.º ano selecionou a imagem A (89.5%), 2.6% selecionou a B e 7.9% a C.

Foi efetuada uma breve análise de conteúdo da justificação da escolha da imagem selecionada. Em primeiro lugar foi realizada uma análise geral das respostas no sentido de identificar as possíveis categorias dentro das quais se poderiam inserir e agrupar respostas. Foi identificada a primeira categoria “indicação de características da imagem: cor/quantidade de elementos/tipo de elementos” por constituir a justificação mais frequente e assim se destacar. De seguida foram analisadas respostas com conteúdos semelhantes e criadas as restantes quatro categorias, cf. Quadro 30.

### Quadro 30

*Categorias de justificação da escolha da imagem (Q27) e exemplos de resposta dos alunos do 4.º ano*

Categorias	Unidades de registo
1. Justificação por ser a mais gira/bonita/artística	“porque era a mais gira”; “porque pareceu-me ser mais artistica”; “porque e a mais interessante e bonita”
2. Justificação por indicação de características da imagem: cor/quantidade de elementos/tipo de elementos	“tem mais coisas”; “porque as outras fotos são só foto de latas de coca cola e a primeira foto esta uma senhora com uma coca cola na mão.”; “porque tem mais cores”
3. Justificação por indicação de características técnicas: edição/ângulo/realismo	“porque é a que está mais bem montada”; “A a está com um ângulo muito bom e representa muito melhor a marca.”; “Porque a IMAGEM é mais realista”
4. Justificação pelo facto da imagem transmitir algo	“porque está mais animada”; “porque se esta refrescar”; “porque mostra que a menina esta a gostar.”
Outras	“porque as outras sao estrasnhas”; “nao sei”; “Porque chama a atenção das pessoas”

Nota. As Unidades de Registo contêm transcrições das respostas dos participantes.

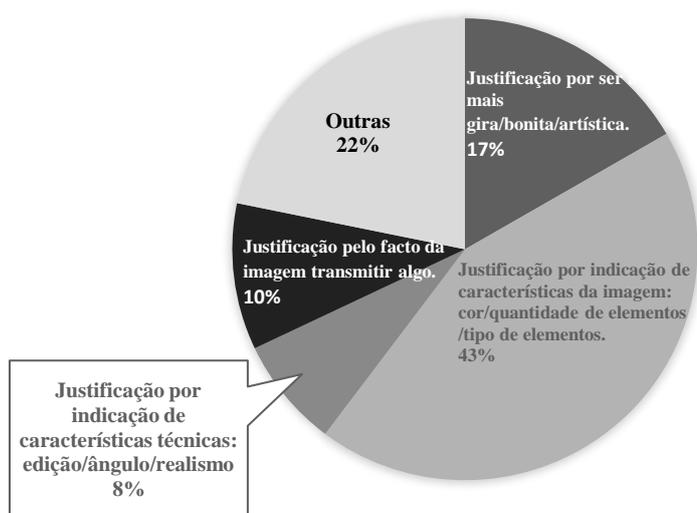
A categoria *Outras* engloba respostas pouco frequentes, como é o caso de “chama a atenção das pessoas” ou “porque convence mais as pessoas a beber coca cola” e também as respostas “não sei”.

A justificação da escolha da imagem por indicação das suas características, como a cor, a quantidade e o tipo de elementos, foi a que se verificou em maior percentagem (cf. Figura 15).

De um modo geral, os alunos expressaram a sua opinião sobre a escolha da imagem, utilizando frases curtas e simples, maioritariamente com indicação de características observáveis e concretas das imagens.

### Figura 15

*Percentagem de respostas dos alunos do 4.º ano distribuídas pelas categorias de justificação da escolha da imagem (Q27)*



Também a grande maioria dos alunos do 6.º ano seleccionou a imagem A, considerando esta a mais artística (94.6%), 3.6% escolheram a imagem B e 1.8% a imagem C.

Após a análise de conteúdo, identificaram-se seis categorias para a justificação de escolha da imagem (cf. Quadro 31).

### Quadro 31

*Categorias de justificação da escolha da imagem (Q27) e exemplos de resposta dos alunos do 6.º ano*

Categorias	Unidades de Registo
1. Justificação por ser a mais gira/bonita/artística	“porque é mais criativa que as outras”; “é porque e uma imagem mais gira”; “porque é a mais bonita”
2. Justificação por indicação de características da imagem: cor/quantidade de elementos/detalhes	“porque demonstra mais cor, figuras, destaques, linhas, desenhos, entre outros”; “porque tem mais detalhes na imagem”; “pois tem mais cores e por isso e mais cativante”
3. Justificação por indicação de características técnicas: edição/focagem	“Escolhi esta resposta, porque é a que estar melhor editada chamando mais a atenção.”; “porque a imagem está focada na coca-cola com o fundo desfocado”; “porque a câmara da A tem mais qualidades e porque a pessoa que esta a beber coca cola esta focada e o resto não.”
4. Justificação pelo facto da imagem transmitir algo	“porque mostra o conforto que a cocacola dá”; “porque mostra a felicidade que a cocacola dá”; “porque é a que está a esprimir o sentimento melhor e a expressão do que as outras”
5. Justificação pelo facto da imagem chamar mais a atenção	“tem mais interesse porque as outras imagens não são apelativas”; “Porque a imagem é a que chama mais atenção das pessoas gostarem de coca cola”; “escolhi a imagem A porque acho que chama mais á atenção”
Outras	“Não sei explicar.”; “É a A pois mostra que a Coca-Cola pode se beber em todo o lado”; “porque e mais específica”

Nota. As Unidades de Registo contêm transcrições das respostas dos participantes.

Tal como no caso dos alunos do 4.º ano, a categoria *Outras* engloba respostas pouco frequentes.

Conforme se pode observar no gráfico em baixo, uma maior percentagem de alunos justificou a escolha da imagem pela indicação de algumas características como a cor/quantidade de elementos/detalhes. Verificam-se respostas um pouco mais elaboradas e com uma interpretação das imagens que ultrapassa o concreto. Em algumas das respostas, os alunos tentam explicar o significado implícito que atribuem aos elementos das imagens:

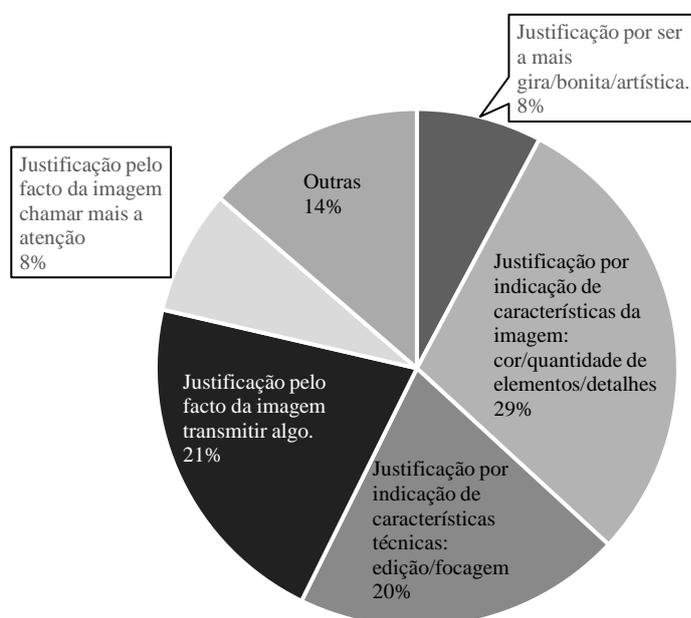
- “escolhi esta imagem(A) por causa dos efeitos que utilizaram para dar a sensação de relaxamento e satisfação ao beber coca-cola”

- “... a c porque só ta uma coca cola no papel de parede azul” (interpretação do aluno relativamente ao fundo da imagem apresentada que é)

- “Porque tem efeitos, a imagem é calma para os olhos, a mulher esta com calor e precisava de uma bebida fresca (a coca cola)”.

### Figura 16

*Percentagem de respostas dos alunos do 6.º ano distribuídas pelas categorias de justificação da escolha da imagem (Q27)*



Na pergunta seguinte é apresentado um outro vídeo<sup>21</sup>, desta vez de publicidade institucional datado de 2012, realizado por uma associação sem fins lucrativos – Pulmonale – de luta contra o cancro do pulmão. Segundo o Presidente desta Associação (naquela data), o Professor Doutor António Araújo, este vídeo tem como objetivo alertar os jovens para os malefícios do tabaco e para o cancro do pulmão (Almeida, 2012). Foi uma campanha realizada no âmbito do mês do Cancro do Pulmão sob o lema *Fumar Fica-te a Matar*, através de várias ações inclusivamente a sua divulgação através dos vários canais da RTP.

<sup>21</sup> <https://youtu.be/nBem4dqySZ8>

A pergunta Q28 questiona os alunos sobre o papel da RTP nesta campanha, com recurso a uma resposta de escolha múltipla, através da seleção de uma entre várias opções (é a autora da campanha; patrocina a campanha; é a dona da Pulmonale; não sei).

No final do vídeo surge a imagem e uma voz que refere o “Apoio” da RTP. Esta constitui a informação que os alunos necessitam analisar para responderem à pergunta.

A opção considerada certa é “patrocina a campanha”. Efetivamente, em linguagem publicitária, o ato de “apoiar” e “patrocinar”, embora tenham significados semelhantes, uma vez que em ambos existe o ato de oferecer algum serviço/dinheiro, têm uma nuance que os diferencia. Um “patrocínio” implica que o patrocinador receba alguma vantagem/benefício pelo facto de estar a oferecer algum serviço ou dinheiro, enquanto que o “apoio” não implica que a entidade que apoia receba alguma vantagem/benefício por isso. Porém, apesar desta diferença, a utilização destas palavras teve como objetivo simplificar a linguagem, tendo em conta as idades envolvidas no estudo, de forma a que, com esta pergunta, se cumpra o objetivo de verificar se os alunos percebem que a RTP é a entidade que ofereceu os seus serviços para promover e difundir uma campanha com estas características e não se trata nem de autora nem da dona da associação em causa, mostrando assim algum conhecimento sobre a indústria por trás dos *media*.

Conforme se pode observar no Quadro 32, que apresenta a percentagem de respostas distribuídas pelas várias opções, perto de metade (47.4%) dos participantes do 4.º ano ( $n = 76$ ) responderam corretamente à pergunta Q28 (a RTP patrocina a campanha), ou seja obtiveram 1 ponto, e 84.2% não soube justificar a sua resposta (Q29), isto é, não obtiveram pontuação nesta pergunta. Assim a média de pontuação na Q28 foi de 0.47 ( $DP = 0.50$ ), sendo a pontuação máxima 1 ponto. A Q29, correspondente à justificação da pergunta anterior apresentou uma média de 0.16 ( $DP = 0.37$ ), com uma pontuação máxima de 1 ponto.

Já a maioria (66.1%) dos alunos do 6.º ano ( $n = 111$ ) responderam de forma correta, obtendo 1 ponto, sendo a pontuação média 0.66 ( $DP = 0.48$ ). Na Q29, mais de metade, 51.8% não conseguiu justificar de forma válida, sendo a pontuação média de 0.48 ( $DP = 0.50$ ).

## Quadro 32

*Frequências relativas (%) da pergunta Q28: Qual o papel da RTP nesta campanha? Questionário 4.º e 6.º anos*

	4.º ano %	6.º ano %
a) É a autora da campanha	5.3	2.7
b) Patrocina a campanha	47.4	66.7
c) É a dona da Pulmonale - Associação Portuguesa de luta contra o cancro do pulmão	25.0	16.2
d) Não sei	22.4	14.4

Analisando as respostas da pergunta Q29 dos participantes do 4.º ano, é possível identificar que existe alguma confusão sobre a função da RTP e da Pulmonale na campanha, como são o exemplo algumas respostas:

- a RTP “é a dona da Pulmonale” porque “há muitas pessoas a morrer com cancro do pulmão”
- a RTP “é a dona da Pulmonale” porque “Diz no vídeo.”

A maioria das respostas corretas apresentam uma justificação simples como são os exemplos:

- a RTP “patrocina a campanha” porque “...é a publicadora desta campanha”
- a RTP “patrocina a campanha” porque “... no vídeo a voz diz ‘com o apoio da RTP’ portanto acho que a RTP está a ser um dos patrocinadores.”

Os alunos do 6.º ano apresentam justificação mais elaboradas:

- a RTP “patrocina a campanha” porque “...uma vez que o anúncio diz ‘com o apoio da RTP’, o que significa que esta não é a dona da campanha nem da associação, mas que colabora para que esta campanha seja realizada, ou seja, é o patrocinador.”
- a RTP “patrocina a campanha” porque “... está escrito que ela apoia o programa e uma das maneiras de apoiar é patrocinando.”

Através da pergunta Q30 pretende-se saber se os alunos compreendem quem é o público ao qual a campanha é dirigida, isto é, se conhecem o significado de público alvo<sup>22</sup>, através da seleção de uma das opções apresentadas.

<sup>22</sup> *público-alvo* “segmento de uma sociedade com determinadas características comuns (sexo, idade, profissão, etc.) a quem se dirige uma mensagem ou campanha publicitária” in Dicionário infopédia da

Como se pode observar no Quadro 33, verificou-se que a maioria dos alunos dos 4.º e 6.º anos não identificou corretamente os jovens como público alvo da campanha, sendo que apenas 27.6% dos participantes do 4.º ano selecionaram a opção correta e 22.4% referiram não saber responder à questão. Relativamente aos alunos do 6.º ano, 41.4% responderam corretamente. De referir que, no caso dos alunos do 4.º ano, a maioria considerou “as pessoas que veem o vídeo” como a população alvo da campanha e os alunos do 6.º ano selecionaram esta opção em igual percentagem à opção correta, 41.4%.

### Quadro 33

*Frequências relativas (%) da pergunta Q30: Qual o principal público alvo da campanha? Questionário 4.º e 6.º anos*

	4.º ano %	6.º ano %
a) As pessoas que veem o vídeo.	48.7	41.4
b) As mulheres.	1.3	0
c) Os jovens.	<b>27.6</b>	<b>41.4</b>
d) Não sei	22.4	17.1

Nota. **bold** = percentagem de respostas corretas em cada ano de escolaridade

Esta pergunta está cotada com 1 ponto e a pontuação média dos alunos foi de 0.28 ( $DP = 0.45$ ;  $n = 76$ ) para o 4.º ano e 0.41 ( $DP = 0.44$ ;  $n = 112$ ) para o 6.º ano. Nenhum aluno do 4.º ano justificou de forma válida a opção selecionada (Q31) e apenas 3.6% dos alunos do 6.º ano o fizeram ( $M = 0.04$ ,  $DP = 1.86$ ,  $n = 112$ ), embora o vídeo mostre jovens atores que utilizam uma linguagem pouco formal e ainda a utilização do tempo verbal na 2.ª pessoa do singular.

Apresentam-se de seguida algumas das justificações dos alunos do 4.º ano:

O público alvo são...

- ...as pessoas que veem o vídeo porque “Quem vê o vídeo é que sabe o que se passa.”
- ... os jovens porque “é no início dessa idade que se começa a refletir sobre as respetivas opções.”
- ... os jovens porque “são eles que fumam mais.”.

São exemplos de justificações válidas dos alunos do 6.º ano as seguintes:

O público alvo são os jovens porque...

- ...“ aparecem jovens nas imagens.”
- ...“ são os jovens pois dizem para não fazer-mos parte do número, ou seja, para futuramente não fumar-mos”.
- ...“eu escolhi que eram os jovens porque no vídeo aparece um menino a fumar e diz-nos para não fazermos parte daquilo”.
- ...“ porque apareceu jovens”.

De seguida apresentam-se ainda alguns exemplos de justificações não pontuadas de alunos do 6.º ano:

O público alvo são...

- ...os jovens “porque apresenta que não se deve fumar e pode causar problemas respiratorios e a avisar que existem cada vez mais pessoas a ficar com problemas no pulmão.”
- ... as pessoas que veem o vídeo “porque á muita gente de todas as idades que fumam frequentemente”.
- ... os jovens “porque os jovens ainda estão numa altura em que não podem fumar e, por isso, tem que se lhes mostrar que fumar faz muito mal, como por exemplo, pode causar o cancro do pulmão”

O conceito de audiência<sup>23</sup> também foi explorado neste questionário pelo pedido de seleção da resposta que considerassem correta à questão: o que é a audiência de um programa de televisão? (Q32). O Quadro 34 apresenta as percentagens de respostas.

#### Quadro 34

*Frequências relativas (%) da pergunta Q32: O que é a audiência de um programa de televisão? Questionário 4.º e 6.º anos*

	4.º ano %	6.º ano %
a) São as pessoas que estão a assistir ao programa no estúdio de televisão.	28.9	16.1
b) São as pessoas que assistem a um programa através da televisão.	<b>34.2</b>	<b>58.9</b>
c) É a capacidade de audição do público.	13.2	10.7

<sup>23</sup> *Audiência* “RÁDIO, TELEVISÃO conjunto de pessoas que, num dado momento, assistem a um programa de televisão ou ouvem uma emissão radiofónica” in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/audiência>

### Quadro 34

*Frequências relativas (%) da pergunta Q32: O que é a audiência de um programa de televisão? Questionário 4.º e 6.º anos*

	4.º ano %	6.º ano %
d) Não sei	23.7	14.3

Nota. **bold** = percentagem de respostas corretas em cada ano de escolaridade

Dos alunos do 4.º ano, mais de metade (65.8%) selecionou a opção errada ou não sabe responder e 34.2% respondeu corretamente à pergunta (b). Por outro lado, 58.9% dos alunos do 6.º ano selecionaram a resposta correta. Esta pergunta está cotada com 1 ponto e a pontuação média dos alunos foi, respetivamente, no 4.º e no 6.º ano, de 0.34 ( $DP = 0.48$ ;  $n = 76$ ) e 0.59 ( $DP = 0.49$ ;  $n = 112$ ).

A pergunta Q33 tem como objetivo perceber qual a perceção dos alunos sobre o facto de que as mensagens mediáticas são uma construção da realidade, uma forma de representação do mundo, e como podem influenciar as pessoas através dessa construção da realidade, neste caso sobre conteúdos publicados online. A pergunta tem por base uma série de afirmações (cf. Quadro 35) sobre as quais se pretende que os alunos indiquem o seu grau de concordância através de uma escala de Likert (0 = *Discordo totalmente*, 1 = *Discordo um pouco*, 2 = *Concordo um pouco*, 3 = *Concordo totalmente*; as alíneas a) e f) são invertidas).

### Quadro 35

*Frequências relativas (%) da pergunta Q33 sobre o grau de concordância dos alunos do 4.º ano relativamente a afirmações sobre conteúdos mediáticos publicados online*

	Discordo totalmente %	Discordo um pouco %	Concordo um pouco %	Concordo totalmente %
a) Na internet só existem notícias verdadeiras.	34.2	<b>40.8</b>	14.5	10.5
b) As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido manipuladas/alteradas.	6.6	11.8	27.6	<b>53.9</b>
c) As notícias das redes sociais influenciam a opinião das pessoas sobre o que se passa no mundo.	7.9	21.1	<b>43.4</b>	27.6
d) “Fake News” são notícias falsas, mas que são publicadas como sendo verdadeiras	5.3	13.2	<b>43.4</b>	38.2

### Quadro 35

*Frequências relativas (%) da pergunta Q33 sobre o grau de concordância dos alunos do 4.º ano relativamente a afirmações sobre conteúdos mediáticos publicados online*

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
	%	%	%	%
e) Há pessoas que publicam notícias nas redes sociais, com o objetivo de influenciar os outros.	5.3	13.2	<b>40.8</b>	<b>40.8</b>
f) Se algo aparece publicado nas redes sociais, já sei que é verdade.	<b>48.7</b>	31.6	17.1	2.6

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

Esta pergunta tem uma pontuação máxima de 18 pontos. A pontuação média dos alunos do 4.º ano foi de 12.76 ( $DP = 2.78$ ;  $n = 76$ ). São de destacar alguns resultados, nomeadamente a discordância da maioria (85.0%) destes alunos de que na internet só existem notícias verdadeiras (totalmente – 34.2% e um pouco – 40.8%).

As respostas poderiam revelar conhecimentos mais sólidos sobre a temática com a seleção nas opções extremas (discordo totalmente ou concordo totalmente). Contudo, como se pode verificar pelo Quadro 35, a opinião dos alunos encontra-se um pouco mais concentrada nas opções centrais. Apenas relativamente à alínea “b) As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido manipuladas/alteradas” mais de metade dos alunos concorda totalmente com a afirmação (mais de 50%). Desta forma, os alunos parecem ter ainda algumas dúvidas relacionadas com esta temática, embora a média das respostas tenha um valor relativamente alto.

A pontuação média dos alunos do 6.º ano foi de 14.45 ( $DP = 2.97$ ;  $n = 112$ ), o que revela uma boa perceção sobre esta temática. Como se pode observar pelo Quadro 36, os alunos participantes do 6.º ano afirmam com mais certeza que nem tudo o que surge online são notícias verdadeiras, sabem que as fotografias podem ser alteradas, têm consciência de que os conteúdos online podem influenciar a opinião das pessoas, e que as pessoas podem publicar conteúdos com o objetivo de influenciar os outros.

### Quadro 36

*Frequências relativas (%) pergunta Q33 sobre o grau de concordância dos alunos do 6.º ano relativamente a afirmações sobre conteúdos mediáticos publicados online*

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
	%	%	%	%
a) Na internet só existem notícias verdadeiras.	<b>67.0</b>	18.8	10.7	3.6
b) As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido manipuladas/alteradas.	3.6	4.5	24.1	<b>67.9</b>
c) As notícias das redes sociais influenciam a opinião das pessoas sobre o que se passa no mundo.	1.8	14.3	<b>53.6</b>	30.4
d) “Fake News” são notícias falsas, mas que são publicadas como sendo verdadeiras	8.0	8.9	20.5	<b>62.5</b>
e) Há pessoas que publicam notícias nas redes sociais, com o objetivo de influenciar os outros.	4.5	6.3	36.6	<b>52.7</b>
f) Se algo aparece publicado nas redes sociais, já sei que é verdade.	<b>72.3</b>	11.6	11.6	4.5

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

#### ❖ Questionário do 9.º ano de escolaridade

Na pergunta Q21 apresenta-se um anúncio publicitário sobre uma bebida, a água das pedras<sup>24</sup>, do ano 2017, que, segundo a marca, pretende valorizar a qualidade do produto através da informação da sua origem natural (Super Bock Group, 2017). Partindo do mote “Deixa o melhor de ti vir ao de cima”, o vídeo transmite a visualização de um percurso ascendente conseguido através de um movimento de imagens reais da natureza da qual a água emerge, seguido por planos que retratam situações do quotidiano, desde a prática desportiva ao almoço entre amigos.

Tal como na Q21 do questionário dos 4.º e 6.º anos, esta pergunta está também relacionada com a compreensão da função das várias linguagens audiovisuais que podem ser utilizadas em conteúdos mediáticos, neste caso um anúncio publicitário. Pretende-se que os alunos identifiquem o objetivo dos elementos da linguagem audiovisual presentes, através da classificação quanto ao seu grau de concordância relativamente a uma serie de afirmações, com recurso a uma escala de Likert, (0 = *Discordo totalmente*, 1 = *Discordo*

<sup>24</sup> <https://youtu.be/IR47a-mU3nw>

*um pouco*, 2 = *Concordo um pouco*, 3 = *Concordo totalmente*; as alíneas a) e e) foram invertidas pela forma de construção da afirmação).

A pontuação máxima que os alunos poderiam obter é de 15 pontos. A pontuação média que os alunos do 9.º ano obtiveram foi de 9.28 ( $DP = 1.76$ ;  $n = 121$ ). Numa primeira leitura, esta média indica uma boa capacidade de interpretação e compreensão das funções de linguagens audiovisuais num conteúdo mediático. Contudo, e conforme se pode observar no Quadro 37, verificou-se que duas das alíneas suscitaram algumas dúvidas: a) e e). A primeira refere que o objetivo principal da imagem inicial da nascente é dar beleza ao anúncio, afirmação com que uma boa parte dos participantes concordaram um pouco (47.0%) e concordaram totalmente (33.3%). No entanto, segundo a marca, esta imagem tem como objetivo informar que a água provém de uma nascente natural. Apenas 8.3% discordou totalmente desta afirmação.

Relativamente à alínea e), mais uma vez a marca pretende reforçar a característica natural do produto através da imagem final do vídeo, uma garrafa desenhada pelas árvores. Contudo, os alunos não fizeram essa associação e, numa percentagem de 35,5% e 28,9%, concordaram um pouco e concordaram totalmente, que o objetivo desta imagem final seria chamar a atenção para os cuidados com a Natureza. Apenas 11.6% selecionaram a opção *Discordo totalmente*.

### Quadro 37

*Frequências relativas (%) da pergunta Q21: “Quem fez o anúncio usou o texto, a música e as imagens com determinados fins. Quais?” – Questionário 9.º ano*

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo um pouco</i>	<i>Concordo um pouco</i>	<i>Concordo totalmente</i>	n
	%	%	%	%	
a) A imagem inicial da nascente de água tem como principal objetivo dar beleza ao anúncio.	8.3	10.8	<b>47.5</b>	33.3	120
b) A combinação das imagens e da música pretende reforçar a ideia de que a Água das Pedras é 100% natural	0.8	8.3	34.7	<b>56.2</b>	121
c) A água a emergir pretende mostrar que a água das pedras é leve e fresca.	0.0	10.7	<b>44.6</b>	<b>44.6</b>	121
d) A forma como o anúncio está filmado pretende dar ênfase à mensagem final : “Pedras, deixa o melhor de ti vir ao de cima”	1.7	10.7	37.2	<b>50.4</b>	121

### Quadro 37

*Frequências relativas (%) da pergunta Q21: “Quem fez o anúncio usou o texto, a música e as imagens com determinados fins. Quais?” – Questionário 9.º ano*

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo um pouco</i>	<i>Concordo um pouco</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>n</i>
	%	%	%	%	
e) A imagem final da garrafa desenhada pelas árvores pretende chamar a atenção para os cuidados com a Natureza.	11.6	24.0	<b>35.5</b>	28.9	121

A pergunta Q22 está relacionada com a forma de pesquisa de informação na internet. É uma pergunta semelhante à Q24 do questionário dos 4.º e 6.º anos onde foi pedido aos participantes para classificarem algumas afirmações de acordo com o grau de importância através de uma escala de Likert (0 = *Nada importante*, 1 = *Pouco importante*, 2 = *Importante*, 3 = *Muito importante*; as alíneas a), b) e d) foram invertidas pela forma de construção da afirmação).

A pontuação máxima possível de obter nesta pergunta é de 18 pontos, a pontuação média dos participantes foi de 11.35 ( $DP = 2.27$ ;  $n = 122$ ), uma média que revela que, de uma forma geral, estes alunos parecem ter conhecimentos sobre a fiabilidade de fontes de informação, isto é, manifestam opiniões que levam a deduzir que têm algum cuidado relativamente à forma de pesquisa de informação, no sentido de obterem a informação que consideram ser a mais credível. Por outro lado, ao analisar algumas respostas, nomeadamente as alíneas a) e b), conforme se pode observar no Quadro 38, verifica-se ser necessário trabalhar com estes alunos a temática da fiabilidade das fontes de informação, uma vez que 47.9%, quase metade dos alunos inquiridos, considera importante consultar as primeiras hiperligações (links), e 52.1% consultar páginas fáceis de navegar.

### Quadro 38

*Frequências relativas (%) da pergunta Q22: “Se precisares de fazer uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que achas importante fazer para encontrares a informação que procuras?” – Questionário 9.º ano*

	<i>Nada importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito importante</i>
	%	%	%	%
a) Consultar as primeiras hiperligações (links) que aparecem.	4.1	33.1	<b>47.9</b>	14.9
b) Consultar páginas fáceis de navegar.	5.8	31.4	<b>52.1</b>	10.7

### Quadro 38

*Frequências relativas (%) da pergunta Q22: “Se precisares de fazer uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que achas importante fazer para encontrares a informação que procuras?” – Questionário 9.º ano*

	Nada importante %	Pouco importante %	Importante %	Muito importante %
c) Consultar páginas oficiais (por exemplo, uma página oficial de um escritor).	0.8	3.3	24.0	<b>71.9</b>
d) Consultar páginas que têm uma aparência agradável (imagens/cores/tamanho de letra..).	9.1	<b>36.4</b>	<b>36.4</b>	18.2
e) Confirmar se as páginas identificam os autores da informação apresentada.	4.1	9.1	<b>47.1</b>	39.7
f) Comparar as informações recolhidas e selecionar as fontes mais credíveis.	0.0	4.1	31.4	<b>64.5</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

A pergunta Q23 e Q24, como já foi referido anteriormente, estão relacionadas com a dimensão estética da definição de literacia mediática e tomou-se a decisão de não contribuírem para a pontuação final pela complexidade inerente ao conceito de estética. À semelhança dos 4.º e 6.º anos, foi realizada uma análise relativamente à capacidade de expressão de opinião dos participantes perante diferentes mensagens audiovisuais, através de uma análise de conteúdo. Assim, foram apresentadas aos alunos as mesmas imagens do questionário dos 4.º e 6.º anos, onde se pede para escolherem qual a mais artística, explicando o porquê.

Tal como os alunos mais novos, os alunos do 9.º ano elegeram a imagem A como sendo a mais artística (80.6%), 14.5% consideram a B e 4.8% selecionaram a C.

Da mesma forma que no questionário anterior, as respostas foram analisadas de uma forma geral e identificadas semelhanças de conteúdos que permitissem categorizar as respostas. Assim, a justificação de escolha da imagem foi dividida em oito categorias, cf. Quadro 39.

### Quadro 39

*Categorias de justificação da escolha da imagem (Q24) e exemplos de resposta dos alunos do 9.º ano*

Categorias	Unidades de registo
1. Justificação por ser a mais gira/bonita/artística	“porque penso que seja a mais artística”; “parece a mais artística”; “é a mais bonita”

### Quadro 39

*Categorias de justificação da escolha da imagem (Q24) e exemplos de resposta dos alunos do 9.º ano*

Categorias	Unidades de registo
2. Justificação por indicação de chamar a atenção	“eu escolhi a imagem A pois tem uma imagem mais apelativa do que as outras duas”; “a imagem capta mais a atenção das pessoas que a veem”; “porque chama mais a atenção”
3. Justificação por referência ao seu gosto pessoal	“porque o simples é bonito”; “gosto de coisas simples”; “achei interessante a foto”
4. Justificação por referência de características técnicas (e.g. edição/focagem)	“A imagem A é a mais artística , porque tem vários contrastes de luz e deixa no centro da imagem a marca Coca-Cola , desfocando praticamente tudo à volta.”; “Gostei muito da edição da imagem, da cor e também que está em 3d.”; “porque gostei do ângulo da fotografia”
5. Justificação por indicação de características da imagem (e.g. cor/quantidade elementos/detalhes)	“na minha opinião a imagem A é a mais artística pois é a imagem mais elaborada. Quem desenhou esta imagem teve o cuidado de fazer os desenhos com mais pormenor e para além disso esta imagem apresenta se mais elaborada e com mais cor das outras. Tendo também destacado melhor o simbolo da coca-cola dando assim um maior interesse na imagem e no produto.”; “A imagem A é mais artística porque apresenta uma diversidade de cores maior, tem uma maior qualidade e na minha opinião apresenta melhor o produto.”; “A imagem A é a mais artística porque é a que apresenta mais cores vivas e atrativas relativamente às outras duas, chamando assim mais atenção. Também o facto de ter uma pessoa na imagem, torna-a mais artística uma vez que temos um pouco de contacto com o ser humano.”
6. Justificação pelo facto da imagem transmitir algo (e.g. sensação/sentimento)	“Tanto a conjugação das cores com uma predominante utilização de tons quentes remetem-nos para uma sensação de época de calor, ou seja do verão. Considero por isso que dá ênfase à frescura da Coca-Cola em si.”; “pois mostra uma pessoa relaxada a beber cocacola o que dá vontade de o fazer”; “porque dá a sensação de frescura”

### Quadro 39

*Categorias de justificação da escolha da imagem (Q24) e exemplos de resposta dos alunos do 9.º ano*

Categorias	Unidades de registo
7. Justificação elaborada com referência à conjugação da parte técnica das imagens, transmissão de algum tipo de sensação e interpretação de possíveis significados dos elementos presentes	“Na imagem A encontram-se conjugado vários elementos importantes numa campanha publicitária, como logótipo (da Coca-Cola), o slogan ("Sinta o sabor"), bem como uma imagem representativa da frescura que a bebida em questão proporciona no verão, estação em que as elevadas temperaturas potenciam um aumento da procura deste produto por banhistas.”; “A forma como as cores estão combinadas e o a maneira como a fotografia está enquadrada e editada, torna-a muito mais artística e apelativa. Relaciona-se com o slogan ("sinta o sabor") ao mostrar uma jovem com a garrafa na mão, estando assim, a fotografia e o texto relacionados, o que torna, também, a imagem mais artística.”
Outras	“porque eu achei que devia estar correta”; “porque é normalmente assim que se bebe”; “Acho que é a que mais representa”

Nota. As Unidades de Registo contêm transcrições das respostas dos participantes.

A categoria *Outras* engloba respostas pouco frequentes e que não se enquadram nas restantes categorias.

Conforme se pode observar no gráfico em baixo (Figura 17.), uma maior percentagem de alunos justificou a escolha da imagem pela indicação de algumas características como a cor/quantidade de elementos/detalhes (31%). Embora uma percentagem de cerca de 44.2% dos alunos tenha respondido com frases simples, verificou-se que as restantes respostas foram construídas de uma forma mais elaborada, com frases complexas e até com várias frases, com uma interpretação das imagens onde se tenta explicar o significado implícito que é atribuído aos elementos das imagens:

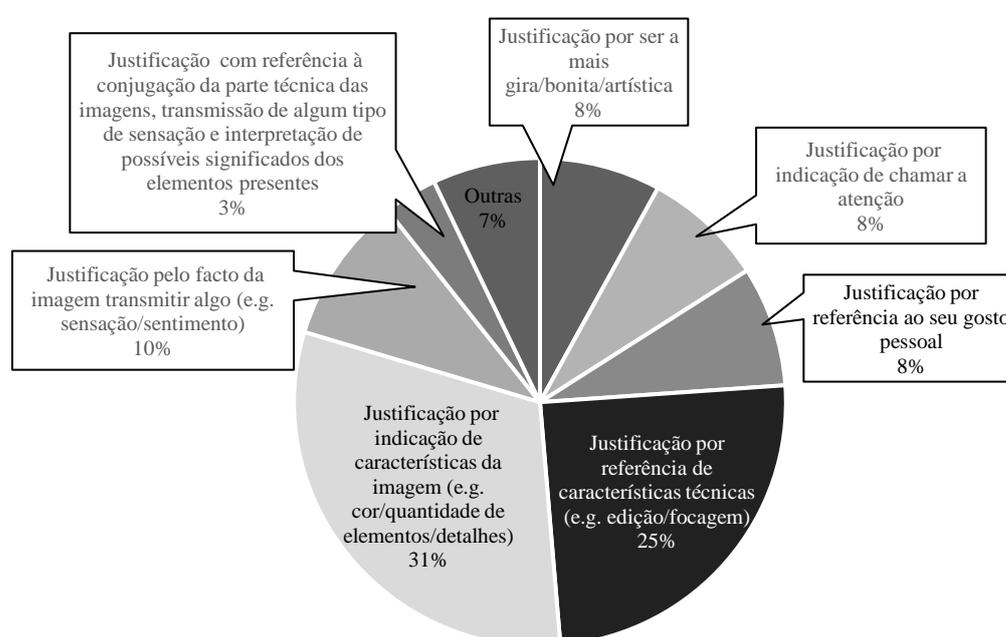
- “Na minha opinião a imagem mais artística é a A porque é a que tem um maior jogo de cores, isto é, é mais colorida, chamando, por esta razão, mais à atenção e o que tem desenhado mostra uma complexidade muito maior do que as outras. Para além disso, é a que contém uma melhor conjugação entre a imagem e o que se quer comprar.”

- “Pois na imagem B vê-se apenas uma superfície (mesa) de madeira e uma garrafa e um copo de coca-cola nela apoiadas, e na C apenas se vê um fundo azul com

uma lata de coca-cola sobre o fundo, sendo que, assim, considero a imagem A mais artística pois tem mais coisas e mais cores que as outras imagens, parecendo também mais agradável á vista.”

### Figura 17

Percentagem de respostas dos alunos do 9.º ano distribuídas pelas categorias de justificação da escolha da imagem (Q24)



A pergunta Q25 é igual à pergunta do questionário dos 4.º e 6.º ano. É referente ao anúncio publicitário das chuteiras da marca Nike<sup>25</sup>, onde se pretende que os alunos analisem sob o ponto de vista artístico este anúncio, considerando a conjugação de todas as linguagens audiovisuais presentes: a música, os efeitos especiais e o texto. Foi pedido aos alunos para indicarem o seu grau de concordância relativamente a afirmações que justificam o facto desse anúncio poder ser considerado um anúncio artístico (0 = *Discordo totalmente*, 1 = *Discordo um pouco*, 2 = *Concordo um pouco*, 3 = *Concordo totalmente*; as alíneas a) e d) são invertidas).

Sobre esta temática pode afirmar-se que os alunos obtiveram resultados que apontam para uma boa capacidade de análise deste anúncio, verificando-se que

<sup>25</sup> <https://youtu.be/XYSiWzV-9xY>

compreenderam que as várias linguagens presentes no anúncio contribuem para o efeito artístico do vídeo.

A pontuação máxima desta pergunta é 18 pontos e a média de pontuação obtida foi de 13.34 ( $DP = 2.54$ ;  $n = 122$ ). O Quadro 40 apresenta as percentagens de respostas relativamente ao grau de concordância a cada uma das afirmações.

#### Quadro 40

*Frequências relativas (%) da pergunta Q25: “Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico porque... Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações.” – Questionário 9.º ano*

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
	%	%	%	%
a) ...porque aparece o Cristiano Ronaldo	<b>47.5</b>	27.9	16.4	8.2
b) ...pela forma como a música é utilizada	4.1	16.4	<b>58.2</b>	21.3
c) ...pelos efeitos visuais, como os objetos a voar	0.8	6.6	28.7	<b>63.9</b>
d) ...porque mostra as sapatilhas	23.8	<b>47.5</b>	21.3	7.4
e) ...pela forma como se conjugam as imagens, a música e a mensagem final: “Seja rápido, seja Mercurial”	1.6	7.4	<b>52.5</b>	38.5
f) ...pelo efeito de ritmo e movimento que consegue criar	0.8	6.6	32.8	<b>59.8</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

De destacar o facto de que na resposta à alínea a), estes alunos parecem não terem sido influenciados pela notoriedade do Cristiano Ronaldo, onde a maioria dos participantes (75.4%: 47.5%+27.9%) discorda totalmente ou um pouco da afirmação de que o anúncio é artístico devido à presença do jogador. Se analisarmos a opção *Concordo totalmente*, é possível apontar ainda o facto de que estes alunos indicam a música como o elemento que contribui menos para considerar o anúncio artístico e os efeitos visuais os elementos que mais contribuem (21.3% e 63.9% respetivamente).

De seguida os alunos foram questionados sobre o objetivo deste anúncio publicitário com a devida justificação (Q26 e 27). Tal como nas perguntas Q21 e Q22 do outro questionário, estas foram consideradas em conjunto, com uma pontuação máxima de dois pontos. De forma semelhante, foram consideradas respostas válidas as que incluíssem a ideia de que o principal objetivo desse anúncio é vender/ promover/publicitar o produto/as chuteiras; persuadir/atrair o consumidor a comprar as chuteiras. Foram

consideradas justificações válidas as estruturadas em coerência com a resposta anterior, de forma a que no seu todo, isto é, no conjunto das duas ficasse claro que o participante compreende que a marca pretende, através do anúncio publicitário, promover o seu produto com o objetivo final de aumentar as vendas e, em consequência, os lucros da empresa.

Embora estas perguntas tenham sido eliminadas pelos resultados da análise fatorial e por isso não contribuam para a pontuação de competências de literacia mediática, pensamos ser importante analisar as respostas, uma vez que a compreensão sobre o objetivo de um anúncio publicitário pode contribuir para perceber as capacidades de compreensão de mensagens ou conteúdos *media*, que muitas vezes são subliminares e não estão totalmente explícitas através de uma leitura superficial.

Importa referir que 14 alunos não responderam a estas perguntas e 41.3% obtiveram 2 pontos, isto é, elaboram respostas válidas relativamente ao objetivo do anúncio e a respetiva justificação ( $M = 1.06$ ;  $DP = 0.87$ ;  $n = 109$ ) e 34.9% não responderam de uma forma apropriada, isto é, não pontuaram.

Considerando a média de pontuação obtida, pode-se dizer que estes alunos do 9.º ano sabem qual o objetivo de um anúncio publicitário, verificando-se que alguns elaboram respostas mais completas, revelando uma boa capacidade de análise e interpretação da mensagem que este anúncio transmite, nomeadamente a opção da marca pela presença de Cristiano Ronaldo como forma de dar mais visibilidade ao anúncio e qualidade das chuteiras.

Apresentam-se alguns exemplos de resposta e justificação que foram valorizadas (dois pontos):

- “convencer as pessoas a comprar aquelas sapatilhas” - “Para conseguirem fazer lucro.”
- “A intenção deste anúncio publicitário é promover um produto (chuteiras Mercurial, da Nike), aumentando assim o número de aquisições e consequente volume de receitas da empresa em questão” porque “sendo o produto em questão umas chuteiras, a presença de elementos do futebol em todo o anúncio, bem como a utilização do produto por uma das figuras mais conhecidas do mundo do futebol, suportam a resposta à questão anterior. Para além disso, o foco principal do anúncio são as sapatilhas..”

De seguida, apresentam-se alguns exemplos de respostas consideradas menos adequadas:

- “que qualquer um consegue qualquer coisa basta acreditar” porque “... todos conseguimos se acreditar mos em nos próprios.”
- “futebol” “para patrocinar a nike”.

A pergunta seguinte, Q28, tal como na Q33 do questionário dos 4.º e 6.º anos, teve como objetivo perceber qual o entendimento destes alunos sobre o facto de que os *media* publicam representações do mundo, podendo induzir a uma determinada interpretação da realidade. Foram apresentadas as mesmas afirmações que no questionário anterior, sobre as quais os alunos indicaram o seu grau de concordância, através de uma escala de Likert (0 = *Discordo totalmente*, 1 = *Discordo um pouco*, 2 = *Concordo um pouco*, 3 = *Concordo totalmente*; as alíneas a) e f) são invertidas).

A pontuação máxima para esta pergunta é de 18 pontos e é de destacar o facto de que esta pontuação foi registada por 27.0% dos participantes. A média de pontuação deste alunos foi de 15.4 (*DP* = 2.70; *n* = 122), pelo que se depreende que estes alunos têm consciência de que os *media* não reproduzem a realidade tal como ela é, mas sim uma representação que poderá influenciar a opinião dos recetores das mensagens e que, para além disso, as mensagens publicadas poderão ser deturpadas/manipuladas.

O Quadro 41 apresenta as percentagens de resposta relativamente a cada uma das afirmações.

#### Quadro 41

*Frequência relativa (%) sobre o grau de concordância dos alunos do 9.º ano relativamente a afirmações sobre conteúdos mediáticos publicados online (Q28)*

	Discordo totalmente %	Discordo um pouco %	Concordo um pouco %	Concordo totalmente %	<i>n</i>
Na internet só existem notícias verdadeiras.	<b>83.6</b>	10.7	4.1	1.6	122
As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido manipuladas/alteradas.	0.8	2.5	24.2	<b>72.5</b>	120
As notícias das redes sociais influenciam a opinião das pessoas sobre o que se passa no mundo.	2.5	5.8	44.6	<b>47.1</b>	121
“Fake News” são notícias falsas, mas que são publicadas como sendo verdadeiras	9.8	7.4	10.7	<b>72.1</b>	122

#### Quadro 41

*Frequência relativa (%) sobre o grau de concordância dos alunos do 9.º ano relativamente a afirmações sobre conteúdos mediáticos publicados online (Q28)*

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente	n
	%	%	%	%	
Há pessoas que publicam notícias nas redes sociais, com o objetivo de influenciar os outros.	5.7	4.1	33.6	<b>56.6</b>	122
Se algo aparece publicado nas redes sociais, já sei que é verdade.	<b>85.2</b>	9.8	4.1	0.8	122

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

Analisando os resultados obtidos na pergunta Q29, verificamos que os alunos participantes do 9.º ano revelam ter conhecimentos em torno da indústria mediática. Tendo em conta as considerações atrás referidas sobre o conceito de “apoio” e “patrocínio”, após a visualização do vídeo referido anteriormente na pergunta Q28 do questionário dos 4.º e 6.º anos, referente a uma campanha de luta contra o cancro do pulmão, realizado pela associação Pulmonale, a maioria dos alunos (84.4%) respondeu corretamente à pergunta sobre o papel da RTP nesta campanha que, neste caso, patrocinou a campanha, divulgando-a por todos os seus canais (cf. Quadro 42).

#### Quadro 42

*Frequências relativas (%) da pergunta Q29: Qual o papel da RTP nesta campanha? Questionário 9.º ano*

	%
a) É a autora da campanha	2.4
b) Patrocina a campanha	<b>84.4</b>
c) É a dona da Pulmonale - Associação Portuguesa de luta contra o cancro do pulmão	8.9
d) Não sei	4.9

A maioria dos alunos obtiveram a pontuação de 1 valor, sendo a pontuação média de 0.84 ( $DP = 0.36$ ;  $n = 122$ ).

A pergunta Q30 pede a justificação da opção selecionada na pergunta anterior, o que confirmou os conhecimentos dos alunos sobre o tema. A maioria (59.3%) elaborou justificações válidas para esta pergunta e, portanto, teve a pontuação de 1 valor. De referir que 30 alunos não responderam a esta questão. A média de pontuação obtida foi de 0.78 ( $DP = 0.71$ ;  $n = 93$ ).

Apresentam-se de seguida algumas das justificações mais elaboradas sobre o papel da RTP:

- “Patrocina a campanha pois não é a autora da campanha, mas em parceria com a Pulmonale divulga-a à população.”
- “a autora da campanha é a Pulmunale Associação Portuguesa de Luta Contra o Cancro do Pulmão e a RTP não é a dona desta associação, para além de que, no final do vídeo aparece ‘com apoio. RTP’ ”.
- Patrocina a campanha...“Porque observamos no final que esta campanha é apoiada pela RTP que patrocina para espalhar a ideia, está a espalhar um anúncio para que os jovens sejam avisados desta problemática. Como vários pessoais observam a RTP, com esta a patrocinar a campanha mais rapidamente chegaria ao público. Por isto, considero que as outras opções estariam incorretas pois não é a dona nem autora é só patrocinadora.”

Exemplos de justificações não válidas.

- É a dona da Pulmonale... “para avisar as pessoas do risco para a saúde e fumar”
- É a dona da Pulmonale...“É uma iniciativa contra o cancro do pulmão”
- É a dona da Pulmonale... “porque é para ajudar as pessoas que fumam a deixar de fumar porque faz muito mal para a nossa saúde.”

Ainda relativamente ao mesmo vídeo, foi também pedido aos alunos do 9.º ano (tal como aos do 4.º e 6.º) para identificarem o público alvo desta campanha (Q31) com a devida justificação (Q32).

Estas questões, como já foi referido, não são pontuadas para a pontuação final, mas importa destacar que 52.8% selecionou a opção correta: os jovens (cf. Quadro 43).

### Quadro 43

*Frequências relativas (%) da pergunta Q31: Qual o principal público alvo da campanha? Questionário 9.º ano*

	%
a) As pessoas que veem o vídeo.	42.3
b) As mulheres.	0.0
c) Os jovens.	<b>52.8</b>
d) Não sei	4.9

A pontuação média obtida foi de 0.53 pontos ( $DP = 0.50$ ), sendo a cotação da pergunta 1 ponto. Contudo, a maioria dos alunos (85.0%) não justificou adequadamente a opção selecionada ( $M = 0.15$ ,  $DP = 0.36$ ,  $n = 120$ ) ou seja, não aludiu ao facto de o anúncio incluir jovens atores que utilizam uma linguagem pouco formal nem à utilização do tempo verbal na 2ª pessoa do singular.

São exemplos de justificação adequadas:

-“O público-alvo deste anúncio são os jovens, pois os intervenientes neste anúncio são jovens.”

-“ao longo do vídeo aparecem imagens de jovens a fumar para criar um impacto maior nestes”

-“é dirigido aos jovens pois aparecem jovens nas imagens.”

São exemplos de justificações não pontuadas:

- (As pessoas que veem o vídeo. ) “cada vez a mais pessoas a fumare esta campanha permite nos perceber que fumar mata e devia mos parar.”

- (As pessoas que veem o vídeo. ) “Não é especificado o público alvo, apenas pretende alertar o espetador.”

- (As pessoas que veem o vídeo. ) “Sendo fumador ou não qualquer um de nós pode ter cancro do pulmão”

Na pergunta Q33, foi pedido aos alunos para definirem o conceito de audiência através de uma resposta aberta. Para ser considerada uma resposta correta os alunos teriam de referir que a audiência de um programa de televisão são as pessoas que assistem ao programa através da televisão. Esta pergunta está cotada com 1 ponto e a pontuação média dos alunos dos foi de 0.69 ( $DP = 0.46$ ;  $n = 104$ ). Verificou-se que mais de metade dos alunos (69.2%) responderam corretamente e 19 alunos não responderam à pergunta.

Que conhecimentos têm os alunos sobre produção? De que forma os alunos participam, interagem e produzem conteúdos mediáticos?

Segue-se uma análise conjunta dos três anos de escolaridade uma vez que as perguntas são iguais em ambos os questionários.

A pergunta Q34 está relacionada com conhecimentos sobre a produção cinematográfica onde são apresentadas quatro imagens que representam algumas etapas para a produção de um filme. No caso do questionário para os 4.º e 6.º anos, estas imagens incluem uma legenda para diminuir o grau de dificuldade relativamente ao questionário do 9.º ano. As etapas a serem identificadas são as seguintes: escrever o guião, escolher os atores, gravar as cenas e fazer a montagem.

Cada uma das imagens foi identificada com uma letra (A-B-C-D) e foi pedido aos alunos para ordenarem as imagens, selecionando a ordem correta entre as opções apresentadas.

A pontuação máxima foi de 4 pontos, correspondendo à ordem correta de todas as imagens (B-C-A-D), diminuindo consecutivamente até 1 ponto, correspondendo apenas a uma imagem selecionada na ordem correta.

Todos os alunos participantes obtiveram um bom resultado nesta pergunta, com pontuações médias de 3.36 ( $DP = 0.86$ ,  $n = 76$ ) no 4.º ano e 3.79 ( $DP = 0.65$ ,  $n = 112$ ) no 6.º ano.

Relativamente aos alunos do 9.º ano, como já foi referido anteriormente, foi tomada a decisão de eliminar esta pergunta na fase de análise fatorial, e por isso não está incluída na pontuação total para a avaliação de competências de literacia mediática. Contudo, verificou-se que os alunos obtiveram também uma pontuação média muito elevada ( $M = 3.75$ ,  $DP = 0.77$ ,  $n = 123$ ) com uma percentagem bastante alta de respostas com a pontuação máxima (88.5%), isto é, com a ordenação correta de todas as imagens.

#### Quadro 44

*Frequência relativa (%) da pergunta Q34 dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade*

	4.º ano %	6.º ano %	9.º ano %
B-C-A-D	<b>59,2</b>	<b>88,4</b>	<b>88,5</b>
B-A-C-D	18,4	4,5	5,7
D-C-B-A	21,1	4,5	.8
C-A-D-B	1,3	2,7	4,9

Nota. **bold** = percentagens de resposta correta

A pergunta Q35 pretende explorar se de facto os alunos participantes têm conhecimento sobre possíveis formas de divulgação de um conteúdo mediático, neste caso a divulgação de uma campanha de solidariedade. Apresentaram-se algumas formas de divulgação que os alunos teriam de selecionar caso a/as soubesse/m realizar:

Cada opção foi cotada com 1 ponto, sendo a pontuação máxima a soma de todas opções, ou seja, 5 pontos.

Os alunos do 4.º ano obtiveram uma pontuação média 2.08 ( $DP = 1.32$ ;  $n = 76$ ). Os alunos do 6.º ano e os do 9.º obtiveram uma pontuação média igual, de 2.76 pontos com um desvio padrão de 1.36 ( $n = 112$ ) e 1.22 ( $n = 122$ ), respetivamente.

Conforme se pode observar no Quadro 45 a maioria dos alunos do 4.º ano (64.5%) refere que a forma de divulgação que melhor saberiam utilizar seria a elaboração de folhetos, utilizando um programa de computador e a sua distribuição, já os alunos do 6.º e 9.º anos referem a partilha na redes sociais como a melhor forma que saberiam para divulgar um conteúdo mediático (77.8% e 86.9%, respetivamente).

#### Quadro 45

*Frequência relativa (%) sobre forma de divulgação de um conteúdo mediático dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade (Q35)*

	4.º ano %	6.º ano %	9.º ano %
a) Cartaz utilizando um programa de computador e punha à porta da escola	51.5	64.8	66.4
b) Folhetos utilizando um programa de computador e distribuía	<b>64.5</b>	72.2	68.0
c) Partilhar a campanha nas redes sociais	51.3	<b>77.8</b>	<b>86.9</b>
d) Partilhar a campanha por email	18.4	35.2	28.7
e) Partilhar a campanha rádio da escola	22.8	0	26.2

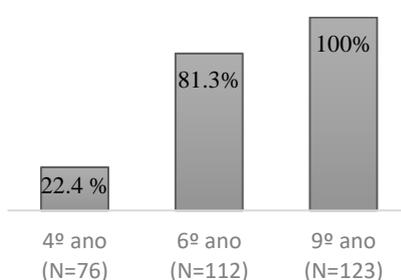
Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada ano de escolaridade

Como já foi referido anteriormente, as perguntas seguintes (Q36, Q37) são perguntas que não contribuem para a avaliação da literacia mediática e com elas apenas se pretende recolher informações sobre a quantidade de alunos que têm perfil em redes sociais e em qual/quais, o que só por si não significa ter mais ou menos competências de literacia mediática.

Conforme se observa no gráfico da Figura 18, os alunos do 4.º ano são os que menos referem ter um perfil numa rede social (22.4%).

### Figura 18

*Percentagem de alunos com perfil numa rede social dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade*



A rede social onde mais alunos referem ter perfil é igual nos três anos de escolaridade, mas com diferentes percentagens: Instagram (4.º ano- 58.8%, n = 17; 6.º ano- 72.5%, n = 91; 9.º ano- 95.9%, n = 123). O Snapchat é a segunda rede social mais referida e também a mesma nos três anos de escolaridade (4.º ano- 52.9%, n = 17; 6.º ano- 37.2%, n = 91; 9.º ano- 76.2%, n =123).

A análise da percentagem de alunos que refere ter mais do que um perfil em redes sociais diferentes revela que são os participantes do 9.º ano os que apresentam maior percentagem (89.4%) e apenas 10.6% destes indica ter apenas uma conta numa rede social. A maioria dos participantes dos 6.º e 4.º anos referem ter também conta em mais do que uma rede social, 65.9% e 76.5%, respetivamente.

A pergunta Q38 não está cotada para a pontuação final no questionário dos 4.º e 6.º anos, uma vez que se pretende saber que dados é que os alunos partilham no seu perfil e nem todos estes alunos participantes indicaram ter perfil numa rede social.

No caso do questionário do 9.º ano, como todos os participantes referiram ter pelo menos um perfil numa rede social, a questão anterior já não se coloca, pelo que a sua pontuação é considerada para a pontuação final.

Foi pedido aos alunos para indicarem se partilham ou não alguns dados pessoais nos seus perfis de redes sociais (cf. Quadro 46), através de uma resposta de opção sim/não, onde o sim é cotado com zero pontos e não com 1 ponto, uma vez que são dados privados que não devem ser partilhados, sendo que o somatório das respostas corresponde à pontuação da pergunta.

São de destacar os resultados do 4.º ano de escolaridade, nomeadamente em relação das alíneas b) e c) (partilha da data de nascimento e morada). Embora constituam o grupo dos participantes mais novos, verifica-se que todos referem que não partilham os referidos dados nos seus perfis, assim como todos os participantes do 6.º ano referem também que não partilham a sua morada. As selfies são o que os alunos mais partilham, verificando-se que a maioria o faz.

#### Quadro 46

*Frequências relativas (%) da partilha de dados dos alunos nos seus perfis de redes sociais (Q38)*

	4.º ano %	6.º ano %	9.º ano %
a) Selfie	<b>76.4</b>	<b>61.5</b>	<b>63.9</b>
b) A minha data de nascimento	0	16.5	36.1
c) A minha morada	0	0	1.6
d) O meu número de telefone	11.7	12.1	16.4
e) O nome da minha escola	29.8	11	28.7
f) Informações sobre a minha família	11.7	1.1	0.8
n	17	91	123

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada ano de escolaridade

A pontuação máxima que podem obter é de 6 pontos e a média obtida pelos participantes do 9.º ano foi de 4.53 pontos ( $DP = 1.15$ ). A média obtida pelos alunos dos 4.º e 6.º anos foi respetivamente de 4.70 e 4.98 pontos ( $DP = 0.85$ ,  $DP = 0.82$ )

No seguimento da temática da segurança online, na pergunta Q39 foi pedido aos alunos que indicassem a frequência com que adotam alguns comportamentos online.

A resposta foi dada utilizando uma escala de Likert ( *Nunca* = 0, *Poucas vezes* = 1, *Muitas vezes* = 2, *Sempre* = 3; as alíneas c) e d) com a pontuação invertida) sendo a pontuação máxima de 18 pontos.

O 4.º ano apresenta uma média de 11.78 pontos (*DP* = 3.69; n = 76), o 6.º ano 13.40 pontos (*DP* = 3.21; n = 112) e o 9.º ano 13.93 pontos (*DP* = 2.84; n = 123).

Conforme se pode observar nos Quadros 47, 48 e 49 abaixo apresentados, relativamente aos três anos de escolaridade, os alunos parecem estar informados sobre estes pontos relativos à segurança online. De um modo geral, é possível perceber as certezas de resposta uma vez que as opções mais selecionadas foram as extremas (e por isso as mais pontuadas), com exceção do item relativo à utilização de senhas diferentes para diferentes contas que revela ser muito pouco frequente no 4.º ano e um pouco mais utilizado nos 6.º e 9.º anos.

#### Quadro 47

*Frequências relativas (%) da pergunta Q39 dos alunos do 4.º ano: Com que frequência adotas os seguintes comportamentos online:*

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%
Evito dar informações privadas (ex: morada ou o número de telemóvel).	28.9	3.9	3.9	<b>63.2</b>
Partilho a minha palavra-passe.	<b>94.7</b>	1.3	1.3	2.6
Evito dar informações acerca de outras pessoas sem autorização.	27.6	5.3	7.9	<b>59.2</b>
Se alguém que não conheço me envia um link, abro logo, para ver do que se trata.	<b>75.0</b>	14.5	3.9	6.6
Uso senhas diferentes para diferentes contas (de e-mail, numa rede social, etc.).	<b>52.6</b>	18.4	9.2	19.7
Bloqueio publicidade indesejada ou spam.	<b>39.5</b>	15.8	14.5	30.3

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

#### Quadro 48

*Frequências relativas (%) da pergunta Q39 dos alunos do 6.º ano: Com que frequência adotas os seguintes comportamentos online:*

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%
Evito dar informações privadas (ex: morada ou o número de telemóvel).	10.7	3.6	9.8	<b>75.9</b>
Partilho a minha palavra-passe.	<b>89.3</b>	4.5	2.7	3.6
Evito dar informações acerca de outras pessoas sem autorização.	20.5	6.3	7.1	<b>66.1</b>

#### Quadro 48

*Frequências relativas (%) da pergunta Q39 dos alunos do 6.º ano: Com que frequência adotas os seguintes comportamentos online:*

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%
Se alguém que não conheço me envia um link, abro logo, para ver do que se trata.	<b>61.6</b>	19.6	10.7	8.0
Uso senhas diferentes para diferentes contas (de e-mail, numa rede social, etc.).	28.6	18.8	20.5	<b>32.1</b>
Bloqueio publicidade indesejada ou spam.	19.6	15.2	10.7	<b>54.5</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

#### Quadro 49

*Frequências relativas (%) da pergunta Q39 dos alunos do 9.º ano: Com que frequência adotas os seguintes comportamentos online:*

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%
Evito dar informações privadas (ex: morada ou o número de telemóvel).	4.9	6.6	15.6	<b>73.0</b>
Partilho a minha palavra-passe.	<b>88.5</b>	5.7	1.6	4.1
Evito dar informações acerca de outras pessoas sem autorização.	13.1	7.4	20.5	<b>59.0</b>
Se alguém que não conheço me envia um link, abro logo, para ver do que se trata.	<b>59.8</b>	27.9	10.7	1.6
Uso senhas diferentes para diferentes contas (de e-mail, numa rede social, etc.).	15.6	24.6	23.0	<b>36.9</b>
Bloqueio publicidade indesejada ou spam.	4.9	18.0	27.9	<b>49.2</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

A perguntas seguintes, Q40 e Q42, estão relacionadas com a participação através dos *media*, a Q42 em particular com a participação em ações de solidariedade. A pergunta Q41 é relativa à produção/criação de conteúdos mediáticos.

Em todas estas questões são apresentadas várias opções que os alunos selecionam caso já tenham realizado ou não as atividades ou ações indicadas. Cada alínea selecionada tem a pontuação de 1 valor e o somatório das alíneas de cada pergunta constitui a pontuação obtida.

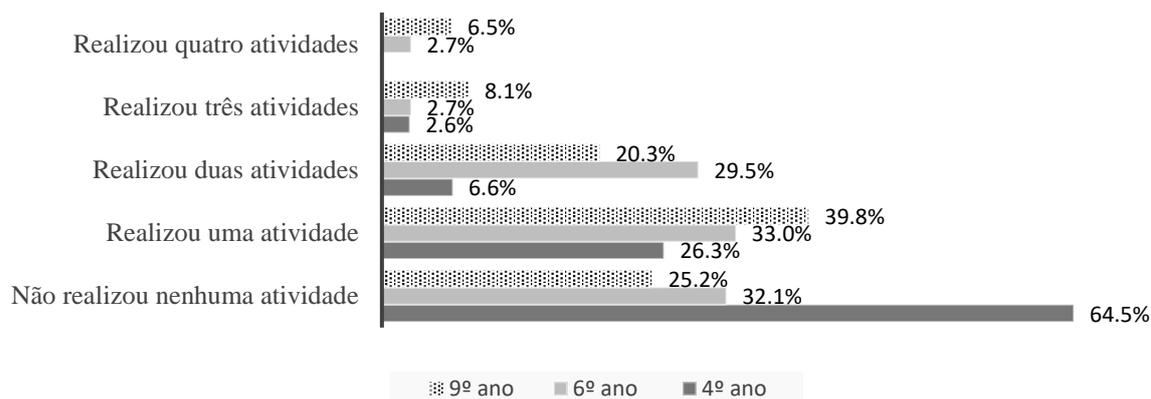
Na pergunta Q40 os alunos foram questionados sobre a realização de algumas atividades durante o último ano (cf. Quadro 50).

Verificamos que as percentagens de respostas dos alunos do 4.º ano relatam uma participação muito baixa, onde a maioria afirma não ter realizado nenhuma das atividades durante o último ano. Os alunos do 6.º ano selecionaram em maior percentagem a

realização de apenas uma das atividades (33.0%) assim como no 9.º ano (39.8%), como se pode observar na Figura 19.

**Figura 19**

*Percentagem de atividades de participação nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade*



A atividade com maior percentagem de seleção é a mesma nos três anos estudados:

a) Coloquei *Like*/Gostei numa notícia numa rede social, blogue, site de notícias ou outro (27.6% no 4.º ano, 58.9% no 6.º ano e 72.4% no 9.º ano).

### **Quadro 50**

*Frequências relativas (%) de participação dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade*

	4.º ano %	6.º ano %	9.º ano %
a) Coloquei Like/Gostei numa notícia numa rede social, blogue, site de notícias ou outro	<b>27.6</b>	<b>58.9</b>	<b>72.4</b>
b) Enviei fotos ou vídeos para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola).	6.6	13.4	19.5
c) Enviei uma notícia para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola).	3.9	6.3	9.8
d) Comentei uma notícia num site ou rede social de um meio de comunicação.	9.2	32.1	29.3
e) Não fiz nenhuma das atividades anteriores.	64.5	32.1	25.2

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada ano de escolaridade

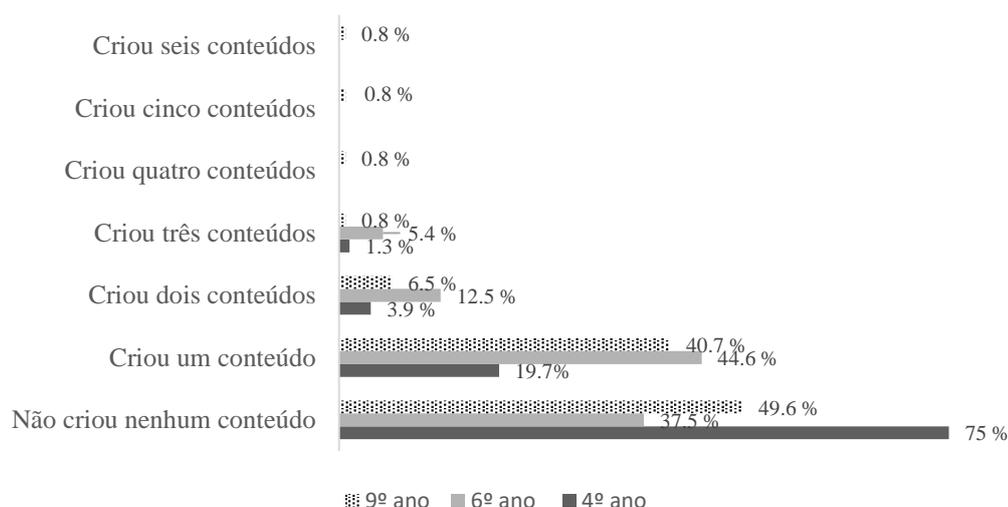
As pontuações médias apresentam valores baixos. A pontuação máxima possível de obter nesta pergunta é de 4 pontos sendo as médias de pontuações de 0.47 no 4.º ano ( $DP = 0.739$ ,  $n = 76$ ), 1.11 no 6.º ano ( $DP = 0.981$ ,  $n = 112$ ) e 1.31 no 9.º ano ( $DP = 1.132$ ,  $n = 123$ ).

Na pergunta Q41 pretende-se saber se os alunos, durante o último ano, criaram conteúdo/s mediático/s, cf. Quadro 51.

Analisando a Figura 20 verifica-se que estes jovens, durante o último ano, não foram muito ativos na criação de conteúdos.

## Figura 20

*Percentagem de atividades de criação nos 4.º, 6.º e 9 anos de escolaridade*



A grande maioria dos alunos do 4.º ano não criou nenhum conteúdo, o que se traduz em 75.0% dos participantes desta idade, mas entre os que produziram algo, as maiores percentagens de seleção de resposta são relativas à criação de página em redes sociais (10.5%), criar canais no *youtube* e jogos (ambas 7.9%).

Os alunos do 6.º ano relatam em maior percentagem ter criado uma página numa rede social (56.3%), opção seguida pela não criação de conteúdos (37.5%). A segunda atividade com maior percentagem de seleção de resposta é a criação de um canal no *youtube* com 16.1%. Quase metade destes alunos, 44.6%, produziu apenas um destes conteúdos e nenhum criou os seis conteúdos listados (cf. Figura 20).

Relativamente aos participantes do 9.º ano, a maior percentagem respondeu que não criou nenhum conteúdo durante o último ano (49.6%). O conteúdo que mais alunos criaram foi uma página nas redes sociais (44.7%). Os restantes conteúdos apresentados foram selecionados numa percentagem muito baixa, inferior a 6%.

## Quadro 51

*Frequências relativas (%) de criação de conteúdos mediáticos pelos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade*

	4.º ano %	6.º ano %	9.º ano %
a) Criei uma página numa rede social	10.5	<b>56.3</b>	44.7
b) Criei um podcast	3.9	0	4.9
c) Criei um canal no YouTube	7.9	16.1	4.9
d) Criei um blogue	0	5.4	3.3
e) Criei uma página web	1.3	0	4.9
f) Criei um jogo	7.9	8.0	5.7
g) Não fiz nenhuma das atividades anteriores	<b>75.0</b>	37.5	<b>49.6</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada ano de escolaridade

Esta pergunta tem uma pontuação máxima de 6 valores e as médias obtidas foram baixas, não indo além de 0.86 no 6.º ano ( $DP = 0.84$ ;  $n = 112$ ), de 0.68 no 9.º ano ( $DP = 0.95$ ;  $n = 123$ ) e de 0.32 no 4.º ano ( $DP = 0.62$ ;  $n = 76$ ).

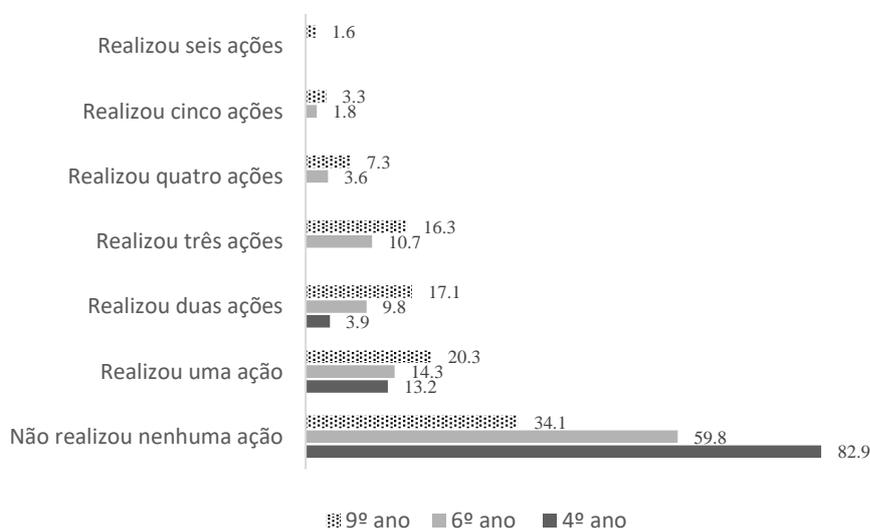
A pergunta Q42 está relacionada com a participação através dos *media* em ações de solidariedade e com ela pretende-se saber se os alunos utilizam os *media* para estes fins.

Esta pergunta tem uma estrutura idêntica às anteriores, onde são apresentadas algumas ações que os alunos selecionam caso já tivessem realizado alguma, cf. Quadro 52.

De modo semelhante às perguntas anteriores, os alunos do 4.º ano revelam uma participação muito baixa, isto é 82.9% não realizou nenhuma das ações ou apenas uma ou duas das ações apresentadas. Os alunos do 6.º ano igualmente uma percentagem baixa de participação, sendo 59.8% a percentagem que não realizou nenhuma das ações. Os alunos do 9.º ano apresentam a maior percentagem na opção de não ter realizado nenhuma das ações 34.1% (cf. Figura 21).

**Figura 21**

*Percentagem de participação em ações de solidariedade dos participantes dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade*



A pontuação máxima desta pergunta é de 6 pontos. As pontuações médias dos participantes foram baixas: 0.21 dos alunos do 4.º ano ( $DP = 0.50$ ;  $n=76$ ), 0.89 dos alunos do 6.º ano ( $DP = 0.13$ ;  $n = 112$ ) e 1.59 dos alunos do 9.º ano ( $DP = 1.56$ ;  $n = 123$ ). Apresenta-se em baixo o quadro resumo das ações que os participantes indicaram ter realizado.

### **Quadro 52**

*Frequências relativas (%) de participação através dos media em ações de solidariedade dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade*

	4.º ano %	6.º ano %	9.º ano %
a) Assinei uma petição online	1.3	11.6	23.6
b) Ajudei a divulgar uma campanha de solidariedade na internet.	2.6	21.4	<b>46.3</b>
c) Partilhei nas redes sociais um post a alertar para um problema social (por exemplo a pobreza).	3.9	24.1	40.7
d) Escrevi/ajudei a escrever uma carta a um diretor de um meio de comunicação sobre um tema social.	2.6	5.4	5.7
e) Escrevi e publiquei nas redes sociais um post a alertar para um problema social (por exemplo a fome).	3.9	20.5	27.6
f) Utilizei um meio de comunicação social (por exemplo rádio, jornal escolar, blogue ou página da escola) para ajudar pessoas/instituições de solidariedade.	6.6	6.3	14.6
g) Não realizei nenhuma das ações anteriores	<b>82.9</b>	<b>59.8</b>	33.3

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada ano de escolaridade

A pergunta Q43 foi cotada apenas para os alunos do 9.º ano de escolaridade para avaliação do nível de competências de literacia mediática, uma vez que dependia da resposta afirmativa à questão sobre terem perfil em redes sociais. Dado que todos os alunos do 9.º ano responderam afirmativamente, a pontuação desta pergunta foi considerada na pontuação total.

Antes de analisarmos estas respostas, procedemos à análise das respostas dos alunos dos 4.º e 6.º anos que responderam a esta questão. Embora esta não contribua para a avaliação da literacia mediática (uma vez que nem todos os alunos destas idades têm perfis nas redes sociais), a análise das respostas constitui mais um contributo para a compreensão sobre as atitudes relacionadas com a segurança online dos respondentes. Verificamos que estes alunos afirmam, de um modo geral, ter comportamentos online que asseguram, de forma razoável, a sua segurança online, embora algumas percentagens indiquem algumas reservas. Como se pode observar no Quadro 53, as percentagens que se destacam relativamente aos alunos mais novos são as relacionadas com a aceitação de pedidos de amizade apenas de pessoas que conhecem com a seleção da opção sempre, que corresponde a 64.7%, e também a definição das opções de privacidade (52.9%). Contudo, parece-nos importante e de certa forma preocupante as percentagens, embora baixas, de 29.9 e 5.9 dos participantes que respondem respondam que *Nunca* e *Poucas* vezes só aceitam pedidos de amizade de pessoas conhecidas, assim como 35.3% refere que *Nunca* evita publicar fotografias que mostrem informações pessoais, como o local onde moro, a minha escola.

### Quadro 53

*Frequências relativas (%) de comportamentos relacionados com segurança online nas redes sociais dos alunos do 4.º ano de escolaridade (n = 17). (Q43)*

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%
a) Nas redes sociais só aceito pedidos de amizade de pessoas que conheço pessoalmente.	29.4	5.9	0.0	<b>64.7</b>
b) Quando publico selfies defino que só os meus Amigos podem ver.	11.8	<b>29.4</b>	<b>29.4</b>	<b>29.4</b>
c) Evito publicar fotografias que mostrem informações pessoais, como o local onde moro, a minha escola.	35.3	11.8	5.9	<b>47.1</b>
d) Defino as minhas opções de privacidade nas redes sociais.	29.4	5.9	11.8	<b>52.9</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

A maioria dos participantes do 6.º ano afirma adotar sempre os comportamentos indicados, como se pode observar no Quadro 54.

#### Quadro 54

*Frequência relativa (%) de comportamentos relacionados com segurança online nas redes sociais dos alunos do 6.º ano de escolaridade (n = 91). (Q43)*

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%
a) Nas redes sociais só aceito pedidos de amizade de pessoas que conheço pessoalmente.	11.0	8.8	16.5	<b>63.7</b>
b) Quando publico selfies defino que só os meus Amigos podem ver.	20.9	13.2	7.7	<b>58.2</b>
c) Evito publicar fotografias que mostrem informações pessoais, como o local onde moro, a minha escola.	11.0	8.8	8.8	<b>71.4</b>
d) Defino as minhas opções de privacidade nas redes sociais.	17.6	6.6	4.4	<b>71.4</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

Analisando as resposta dos participantes do 9.º ano, no Quadro 55, os resultados parecem indicar um cuidado com menos certezas relativamente aos participantes do 6.º ano, nomeadamente às alíneas a) e b), onde menos de metade assinalou a resposta *Sempre*, 29.5% e 40.2% respetivamente.

#### Quadro 55

*Frequência relativa (%) de comportamentos relacionados com segurança online nas redes sociais dos alunos do 9.º ano de escolaridade (n = 122). (Q43)*

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%
a) Nas redes sociais só aceito pedidos de amizade de pessoas que conheço pessoalmente.	4.9	19.7	<b>45.9</b>	29.5
b) Quando publico selfies defino que só os meus Amigos podem ver.	18.0	22.1	19.7	<b>40.2</b>
c) Evito publicar fotografias que mostrem informações pessoais, como o local onde moro, a minha escola.	1.6	16.4	27.0	<b>54.9</b>
d) Defino as minhas opções de privacidade nas redes sociais.	4.1	1.6	18.0	<b>76.2</b>

Nota. **bold** = percentagens mais elevadas em cada alínea

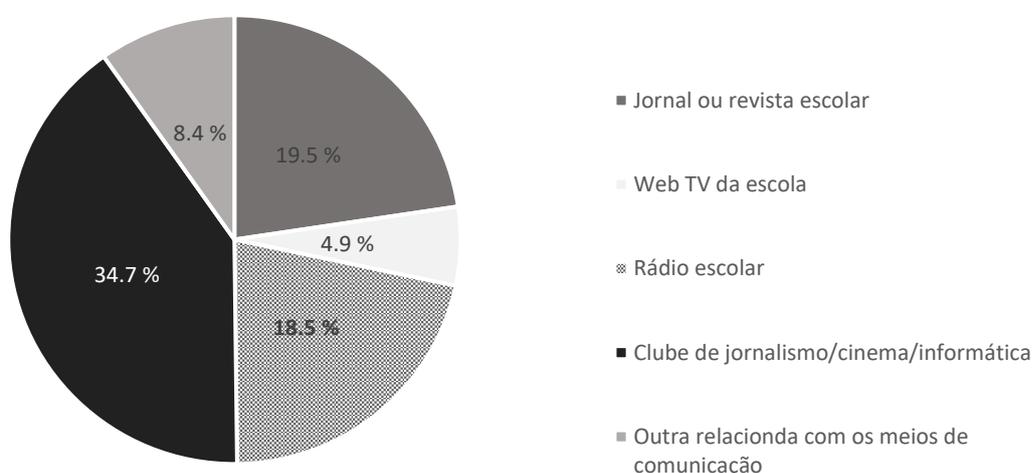
A pontuação máxima que é possível obter nesta pergunta é de 12 pontos. Estes alunos obtiveram uma pontuação média alta, de 8.84 pontos ( $DP = 2.37$ ,  $n = 122$ ).

As restantes perguntas dos questionários (Q44, Q45, Q46 e Q47) têm o objetivo de recolher informações sobre as iniciativas relacionadas com os *media* nas escolas destes alunos, assim como o seu envolvimento nessas iniciativas.

A iniciativa que os alunos mais referem existir na sua escola é o clube de cinema/jornalismo/informática, seguido pelo jornal ou revista escolar (cf. Figura 22)

### Figura 22

*Percentagem de iniciativas relacionadas com os media oferecidas pelas escolas dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade*

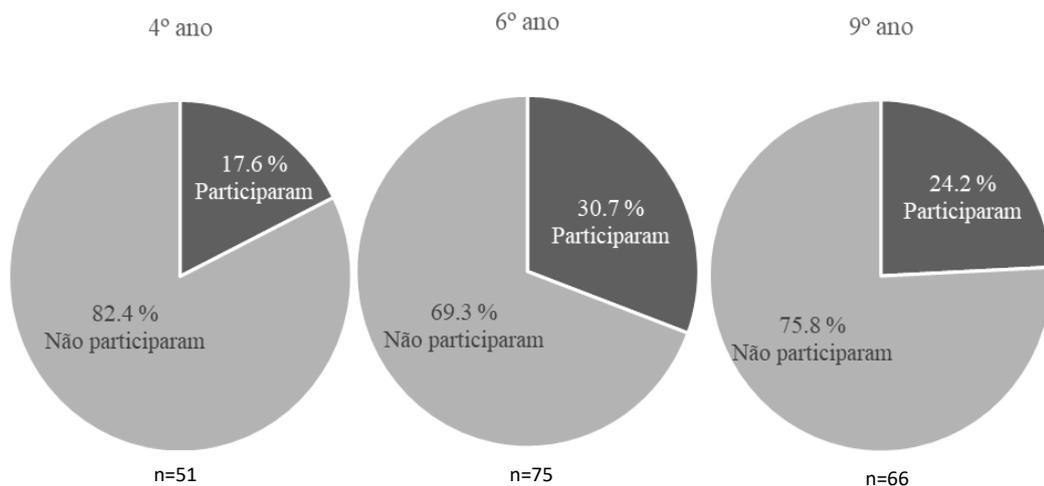


Dois alunos do 4.º ano referem existir outras iniciativas, mas não as especificaram, 10 alunos do 6.º ano referiram também existir outras iniciativas, no entanto nenhuma estava relacionada com os *media*. Catorze alunos do 9.º ano identificaram outras iniciativas que são as seguintes: redes sociais da escola, líderes digitais, colocação de cartazes sobre temas específicos.

Relativamente à participação dos alunos nas iniciativas apresentadas, são os alunos do 6.º ano que referem participar mais, conforme se observa na Figura 23.

### Figura 23

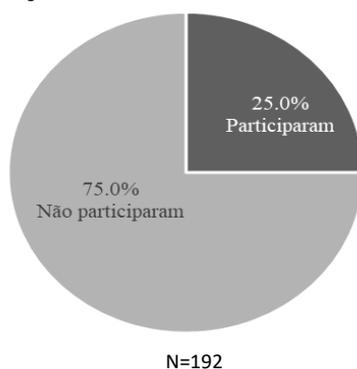
*Percentagem de participação dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade em iniciativas da escola*



Considerando todos os alunos, verifica-se que 25.0% participa e 75.0% não participa nas iniciativas das respetivas escolas (cf. Figura 24).

**Figura 24**

*Percentagem de participação de todos os alunos em iniciativas da escola*



Também foi pedido aos alunos que referem ter participado nestas iniciativas para indicarem quais e descreverem o que fizeram.

Apenas cinco alunos do 4.º ano responderam a esta pergunta, e quatro deles indicam ter participado no clube de informática a jogar e a escrever textos, o outro aluno refere atividades com a utilização da televisão.

Dezassete alunos do 6.º ano referem ter participado em algumas iniciativas, mas nem todos descrevem qual foi a sua função: trabalhos publicados nas redes sociais da escola e no jornal escolar (um aluno), jornal escolar (três alunos), participação numa campanha ambiental que foi transmitida na televisão (um aluno), publicação (e escrita) de um texto sobre o ambiente para uma revista escolar (um aluno), participação numa campanha televisiva sobre a paz (um aluno), participação no clube de informática (cinco

alunos), participação na rádio da escola a passar música e fazer avisos (quatro alunos) e participação no clube de cinema (um aluno).

Em relação aos alunos do 9.º ano, um aluno indicou a elaboração de um cartaz sobre autoestima, participação na iniciativa “Líderes digitais” promovida pela SeguraNet (um aluno), participação no jornal escolar (dois alunos), participação numa campanha ambiental que foi transmitida na televisão (um aluno), participação no clube de informática (sete alunos), participação na rádio da escola (dois alunos) e no clube de cinema (um aluno).

As iniciativas em que os alunos referem participar mais são o clube de informática, a rádio escolar e o jornal escolar.

### **6.3.2. Estatística inferencial e análise de correlações**

Com o objetivo de se proceder ao estudo das relações entre o nível de competências de literacia mediática (CML) e as restantes variáveis consideradas na presente investigação e assim alcançar os objetivos inicialmente formulados, foram calculados os totais das duas dimensões de literacia mediática reveladas pela análise fatorial (UPP- Utilização, Produção e Participação e ACA- Análise, Compreensão e Avaliação), bem como o total, indicador de um Nível Global (NG) de competências de literacia mediática dos participantes. Seguidamente, foi calculada a pontuação média para cada dimensão e para o nível global, em cada ano de escolaridade. Como foi referido anteriormente, as pontuações foram convertidas numa escala de 0 a 100.

Assim, como se pode observar no Quadro 56, as pontuações médias na dimensão de UPP foram de 38.62, 64.29 e 64.28 para o 4.º, 6.º e 9.º ano, respetivamente, e na dimensão de ACA de 60.55, 68.27 e 75.15. Em relação ao NG, as médias foram de 50.44 no 4.º ano, 66.58 no 6.º ano e 71.58 no 9.º ano.

## Quadro 56

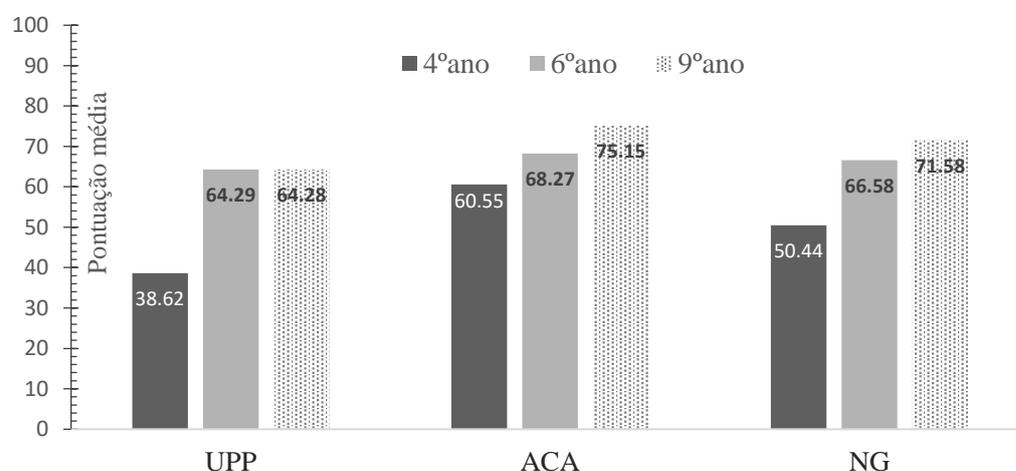
### Medidas estatística das dimensões por ano de escolaridade

	4.º ano			6.º ano			9.º ano		
	NG	UPP	ACA	NG	UPP	ACA	NG	UPP	ACA
Média	50.44	38.62	60.55	66.58	64.29	68.27	71.58	64.28	75.15
Desvio Padrão	9.66	16.53	9.01	9.95	13.84	10.82	6.87	12.00	7.71
Curtose	0.06	-0.60	-0.89	0.64	-0.09	-0.09	-0.24	-0.29	0.30
Assimetria	0.39	0.48	-0.12	-0.90	-0.74	-0.38	-0.30	-0.002	-0.68
Mínimo	31.11	7.23	39.18	35.56	24.10	37.11	55.56	29.17	54.63
Máximo	78.33	79.52	77.32	83.89	86.75	93.81	87.22	95.83	90.74
n (casos válidos)	76	76	76	101	112	101	86	122	86
Missing data	0	0	0	11	0	11	37	1	37

As representações gráficas das pontuações médias obtidas por ano de escolaridade são apresentadas na Figura 25 através de um gráfico de barras.

### Figura 25

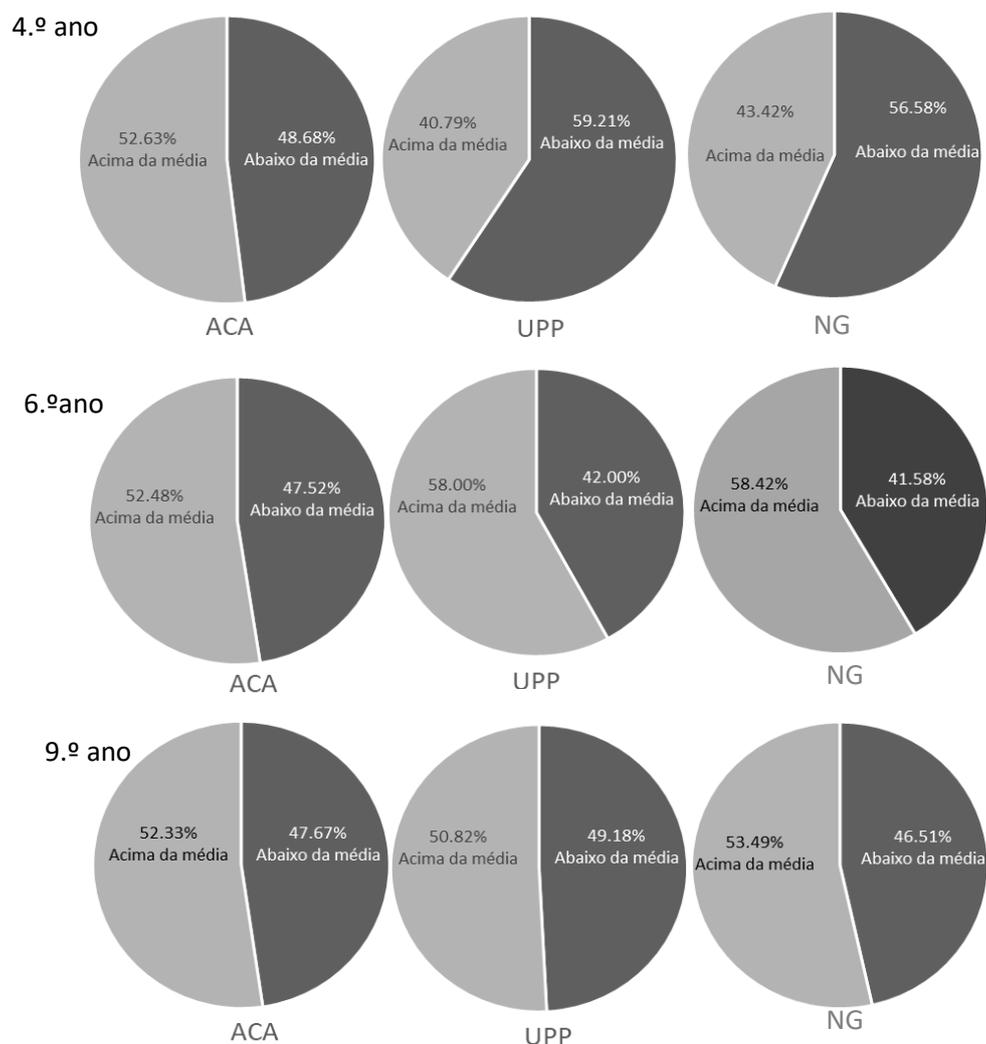
Gráfico de barras representativo dos valores médios por dimensão e por ano de escolaridade



No sentido de se obter um retrato sobre a percentagem de participantes que obtiveram resultados acima e abaixo da média (do seu ano de escolaridade), apresentam-se na Figura 26 os gráficos que ilustram esta questão. Pode observar-se que na maioria das situações mais de metade dos alunos obtiveram pontuações acima da média, considerando a média do próprio ano de escolaridade e da dimensão em causa. As exceções verificam-se no 4.º ano, relativamente à dimensão UPP e ao NG onde a maioria dos alunos obtiveram pontuações abaixo da média.

**Figura 26**

*Gráfico representativo dos resultados (%) acima e abaixo da pontuação média de cada ano de escolaridade relativamente a cada dimensão*



Apresenta-se, de seguida, a análise das relações entre as variáveis das CML (por dimensão e nível global) e as variáveis: sexo, ensino privado/público e ano de escolaridade.

Como já foi referido anteriormente, para estes estudos foram verificados os pressupostos a ter em consideração para a realização de testes *t* de *student* para amostras independentes e para o cálculo da ANOVA unidirecional, nomeadamente a identificação de *outliers* e a análise da normalidade. Foi identificado um número reduzido de *outliers*, pela análise da caixa de bigodes. Tomou-se a decisão de manter estes valores uma vez

que se concluiu que não apresentam influência sobre a média, através da comparação com a média aparada, nem na distribuição normal das variáveis. A normalidade das variáveis foi assumida uma vez que não apresentavam violação severa à distribuição normal (assimetria  $< |3|$  e curtose  $< |8|-10$ ; Kline, 2005) e também pelo Teorema do Limite Central que garante que, para amostras de dimensão razoável (i.e. amostras de dimensão superior a 25-30) a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal (Marôco, 2014).

❖ Comparação das CML entre o sexo feminino e masculino

As pontuações médias foram comparadas entre o sexo masculino e o sexo feminino, no sentido de se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas. Para este efeito foram conduzidos testes t de student para amostras independentes, ao nível de significância  $p < .05$ .

Apresenta-se no Quadro 57, os resultados, podendo verificar-se que apenas existe uma diferença significativa entre os sexos na média das pontuações da variável UPP no 9.º ano de escolaridade. O sexo masculino ( $M = 67.16$ ;  $DP = 10.88$ ,  $n = 48$ ) apresenta uma média superior ao sexo feminino ( $M = 62.40$ ;  $DP = 12.40$ ,  $n = 72$ ),  $t(120) = -2.19$ ,  $p = .03$ . O teste d de Cohen apresenta um valor de 0.41, pelo que se pode considerar um tamanho de efeito pequeno, considerando os critérios de Cohen (1988, p. 25).

## Quadro 57

Média (M), desvio padrão (DP) e teste t entre as variáveis em estudo e o sexo dos participantes

Grupos	4.º ano				t(df)	p	d de Cohen	6.º ano				t(df)	p	d de Cohen	9.º ano				t(df)	p	d de Cohen
	Feminino		Masculino					Feminino		Masculino					Feminino		Masculino				
	n = 42	n = 34	n = 50	n = 51				n = 52	n = 34												
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP										
Nível Global	49.46	8.01	51.65	11.40	-0.95 (57.32)	.35	0.22	65.92	9.13	67.23	10.74	-0.66 (99)	.51	0.13	71.37	6.71	71.89	7.19	-0.35 (84)	.73	0.07
ACA	60.38	9.49	60.76	8.50	-0.18 (74)	.85	0.04	67.26	11.29	69.25	10.63	-0.93 (99)	.35	0.18	75.66	7.42	74.37	8.20	.75 (84)	.45	0.16
UPP	36.69	14.19	41.00	18.97	.07 (74)	.26	0.26	63.69	12.18	64.91	15.46	-0.93 (110)	.64	0.09	62.41	12.40	67.16	10.88	-2.17 (120)	.03	0.41

Nota. No grupo 4º ano para a variável Nível Global a significância associada ao teste de Levene é inferior a 0,05 ( $p = 0.03$ ) pelo que não se assume a homogeneidade das variâncias, tendo sido utilizado o valor no output SPSS na linha *Equal variances not assumed*.

#### ❖ Comparação das CLM dos participantes do ensino privado e do ensino público

Foram ainda comparadas as pontuações médias obtidas pelos participantes do ensino particular e do ensino público (para os 6.º e 9.º anos de escolaridade, uma vez que não participaram alunos do ensino público do 4.º ano de escolaridade), para se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas. Para este efeito foram conduzidos testes *t* para amostras independentes ao nível de significância  $p < .05$ .

Conforme se pode observar no Quadro 58, entre os participantes do 6.º ano de escolaridade existem diferenças significativas em duas das três variáveis em estudo. A média da variável NG apresenta diferenças significativas entre os participantes do ensino privado e os do ensino público, apresentando os alunos do ensino privado ( $M = 69.91$ ;  $DP = 7.57$ ,  $n = 56$ ) um valor médio mais elevado do que os participantes do ensino público ( $M = 62.44$ ;  $DP = 11.02$ ,  $n = 45$ ),  $t(75.08) = 3.87$ ,  $p < .001$ . O teste *d* de Cohen apresenta um valor de 0.79, o que segundo os critérios de Cohen (1988, p.26), significa que se verifica um tamanho de efeito grande.

Relativamente à variável Análise, Compreensão e Avaliação (ACA), verificou-se também que existe uma diferença significativa entre as médias das pontuações dos participantes do ensino privado ( $M = 73.93$ ;  $DP = 7.92$ ,  $n = 56$ ) que apresentam uma pontuação mais elevada do que os participantes do ensino público ( $M = 61.21$ ;  $DP = 9.80$ ,  $n = 45$ ),  $t(99) = 7.22$ ,  $p < .001$ . Com o teste *d* de Cohen chega-se a um valor de 1.43, pelo que o tamanho do efeito é considerado grande, segundo dos critérios de Cohen (1988, p.26).

Em relação à variável UPP, nesta amostra não existe uma diferença significativa entre as médias das pontuações obtidas pelos alunos do ensino privado e do ensino público.

As pontuações obtidas pelos participantes do 9.º ano revelam ser significativamente diferentes entre os alunos do ensino privado ( $M = 68.13$ ;  $DP = 11.93$ ,  $n = 53$ ) e do ensino público ( $M = 61.31$ ;  $DP = 11.07$ ,  $n = 69$ ),  $t(120) = 3.23$ ,  $p = .002$ , apenas em relação à variável UPP. O teste *d* de Cohen apresenta um valor de 0.59, o que significa um tamanho de efeito moderado, segundo os critérios de Cohen (1988, p.26). Relativamente às variáveis NG e ACA, nesta amostra, parece não existir diferenças significativas entre as médias das pontuações dos participantes do ensino particular e do ensino público

## Quadro 58

*Média (M), desvio padrão (DP) e teste t das CLM em função do variável ensino privado / público*

Grupos	6.º ano					9.º ano								
	Ensino público		Ensino privado		t(df)	p	d de Cohen	Ensino público		Ensino privado		t(df)	p	d de Cohen
	M	DP	M	DP				M	DP	M	DP			
Nível Global	n = 45		n = 56		3.87 (75.08)	.001	0.79	n = 33		n = 53		.51 (84)	.61	.11
ACA	62.44	11.02	69.91	7.57	7.22 (99)	.001	1.43	71.09	6.66	71.88	7.04	-1.19 (84)	.24	.27
UPP	n = 56		n = 56		.71 (99)	.48	.13	n = 69		n = 53		3.23 (120)	.002	.59

Nota. No grupo 6º ano para a variável Total de CLM a significância associada ao teste de Levene é inferior a 0,05 ( $p = 0.01$ ) pelo que não se assume a homogeneidade das variâncias, tendo sido utilizado o valor no output SPSS na linha *Equal variances not assumed*.

### ❖ CLM – comparação de resultados entre os 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade

No sentido de se comparar as CLM (UPP, ACA e NG) entre os grupos dos alunos dos três anos de escolaridade estudados, foi conduzida a ANOVA unidirecional.

Uma vez que, relativamente às três variáveis dependentes em estudo (ACA, UPP e NG), foi violada um dos pressupostos da ANOVA relativo à homogeneidade da variância (Teste *F* de Levene:  $p < .05$ ), foi utilizado o *F* de Welch, considerado o mais adequado quando o tamanho dos grupos é diferente (Field, 2009). O *F* de Brown-Forsythe foi utilizado para o cálculo da ANOVA na dimensão UPP uma vez que é o mais adequado quando se verifica a existência de uma média extrema, neste caso a média do grupo do 4.º ano de escolaridade (Field, 2009). O teste de pos hoc utilizado foi o Games-Howell, considerado o mais adequado quando o pressuposto de igualdade das variâncias é violado (Field, 2009).

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível  $p < .05$  nas médias do NG para os três anos de escolaridade [ $F(2, 164.44) = 126.01, p < .001$ ]. O tamanho do efeito calculado é considerado grande:  $\eta^2 = 0.48$  (Cohen, 1988). As comparações a posteriori realizadas entre pares de médias, com recurso ao teste de pos hoc Games-Howell, revelaram a existência de diferenças significativas entre os valores médios do total de CLM entre os três anos de escolaridade, cf. Quadro 59.

De uma forma semelhante à variável NG, a dimensão ACA apresenta também diferenças estatisticamente significativas ao nível  $p < .05$  para os três anos de escolaridade [ $F(2, 169.28) = 60.74, p < .001$ ]. O tamanho do efeito é considerado grande,  $\eta^2 = 0.27$  (Cohen, 1988). O teste de pos hoc Games-Howell, revelou a existência de diferenças significativas entre as pontuações médias da dimensão ACA entre os três anos de escolaridade, cf. Quadro 59.

Por outras palavras, o 9.º ano de escolaridade apresenta médias das pontuações do NG e da dimensão ACA superiores ao 6.º ano, e este relativamente ao 4.º ano.

Quanto à dimensão UPP, foram verificadas diferenças significativas entre as médias, ao nível  $p < .05$  [ $F(2, 226.22) = 90.82, p < .001$ ]. O teste de pos hoc Games-Howell, revelou a existência de diferenças significativas entre as pontuações médias dos 4.º e 6.º anos e entre os 4.º e 9.º anos, contudo as médias de UPP do 6.º ano e do 9.º ano não apresentam diferenças significativas, cf. Quadro 59. O tamanho do efeito é considerado grande,  $\eta^2 = 0.39$  (Cohen, 1988).

Significa assim, que a pontuação média da dimensão UPP é mais elevada no 6.º ano comparativamente ao 4.º ano, e também é superior no 9.º ano comparando com a média do 4.º ano. As pontuações médias desta dimensão não são significativamente diferentes entre o 6.º e o 9.º ano de escolaridade.

### Quadro 59

*Média (M), desvio padrão (DP), ANOVA e tamanho do efeito entre as variáveis em estudo e os anos de escolaridade*

Grupos	4.º ano (n = 76)		6.º ano (n = 101)		9.º ano (n = 86)		F(df)	$\eta^2$
	M	DP	M	DP	M	DP		
NG	50.44	9.66	66.58	9.95	71.58	6.87	126.01 (2, 164.44) *	.48
ACA	60.55	9.01	68.27	10.82	75.15	7.71	60.74 (2, 169.28) *	.27
UPP	38.62	16.53	64.29	13.84	64.28	12.01	90.82 (2, 226.22) *	.39

\*  $p < .001$

Foram estudadas as relações entre as dimensões ACA/UPP/NG e algumas variáveis sociodemográficas, bem como com a variável frequência de utilização de meios de comunicação, com recurso a cálculos de correlação de Pearson (no caso da variável rendimento escolar do 4.º ano<sup>26</sup> e da variável frequência de utilização de meios de comunicação), correlação de Spearman (no caso de variáveis ordinais: a escolaridade dos pais; o rendimento escolar dos 6.º e 9.º anos – escala de 1 a 5) e a correlação ponto bisserial (no caso de variáveis categóricas dicotómicas: repetição de ano de escolaridade e abordagem do tema de educação para os *media* – sim/não). A correlação ponto bisserial utiliza-se quando uma variável é contínua e a outra é dicotómica e discreta, assumindo esta os valores entre 0 e 1, onde o valor que se obtém é igual ao da correlação de Pearson (Espírito Santo & Daniel, 2017; Field, 2009). Uma vez que o sinal deste coeficiente é dependente do código da categoria, não é possível avaliar a informação sobre a direção da relação (Field, 2009), por isso foram também conduzidos teste *t* para amostras independentes para se investigar a existência (ou não) de diferenças significativas entre as pontuações médias das variáveis em questão (ACA/UPP/NG e repetição de ano/abordagem do tema educação para os *media*).

Foram verificados os pressupostos inerentes as análises referidas, nomeadamente a verificação da existência de outliers e o exame da normalidade das variáveis. Como já foi referido anteriormente, foram identificados alguns outliers e analisada a sua possível influência através da comparação entre a média aparada e a média. Uma vez que se verificou que são aproximadamente iguais, o que significa que estes valores não apresentam grande influência sobre a média (Pallant, 2005), tomou-se a decisão de os manter. Para além destes foram identificados dois outliers extremos na variável frequência de utilização de meios de comunicação facto que levou à decisão de os eliminar de forma a não provocar enviesamentos no cálculo das correlações.

A normalidade das variáveis foi assumida uma vez que não apresentavam violação severa à distribuição normal (assimetria  $< |3|$  e curtose  $< |8| - |10|$ ; Kline, 2005).

---

<sup>26</sup> Foram recolhidos os dados relativamente às notas de Matemática, Português e estudo do Meio, classificadas por Muito bom/Bom/Suficiente/Insuficiente. A esta classificação foram atribuídos os valores 4/3/2/1 respetivamente. A variável rendimento escolar foi composta pela média destes valores que cada aluno obteve, pelo foi considerada uma variável quantitativa.

#### 4.º ano de escolaridade

Conforme se pode observar no Quadro 60, verificou-se uma correlação positiva entre o nível de escolaridade do pai e a dimensão ACA; entre o nível de escolaridade da mãe com as variáveis ACA e o NG.

Relativamente à variável repetição de ano, o estudo de correlação não foi realizado, uma vez que nenhum dos participantes da amostra indicou que repetiu o ano.

O rendimento escolar apresenta uma correlação positiva com todas as variáveis.

Parece existir também uma correlação significativa entre o facto dos alunos já terem abordado o tema de educação para os *media* e o NG e a variável ACA. Para perceber se existem de facto diferenças entre as médias de quem já abordou ou não esta temática foi conduzido um teste *t* para amostras independentes. Verificaram-se diferenças significativas entre as médias de quem já abordou o tema relativamente ao NG e à dimensão ACA. Assim, a pontuação média relativa ao NG, dos alunos que em algum momento da sua escolaridade abordaram o tema ( $M = 52.11$ ;  $DP = 10.25$ ,  $n = 52$ ) é significativamente mais elevada em relação aos alunos que não abordaram a temática ( $M = 46.80$ ;  $DP = 7.18$ ,  $n = 24$ ),  $t(74) = -2.29$ ,  $p = .025$ . Os resultados relativamente à dimensão ACA foram semelhantes pois verificou-se que os alunos que já abordaram o tema ( $M = 62.75$ ;  $DP = 8.07$ ,  $n = 52$ ) apresentam uma média significativamente mais elevada em relação aos alunos que não o abordaram ( $M = 55.80$ ;  $DP = 9.25$ ,  $n = 24$ ),  $t(74) = -3.33$ ,  $p = .001$ . A dimensão UPP não apresenta diferenças significativas em relação aos alunos que já abordaram o tema ( $M = 39.69$ ;  $DP = 18.04$ ,  $n = 52$ ) e aos que não o abordaram ( $M = 36.29$ ;  $DP = 12.68$ ,  $n = 24$ ),  $t(61.74) = .943$ ,  $p = .349$ .

Relativamente à variável frequência de utilização de meios de comunicação, conforme se pode observar no Quadro 60, a frequência de utilização dos meios de comunicação apresenta uma correlação positiva com as variáveis NG e UPP, apresentando uma correlação não significativa com a variável ACA.

Os coeficientes de determinação indicam a percentagem de variância de uma variável que é explicada pela variância da outra variável (Field, 2009). Conforme o Quadro 60, o valor mais elevado corresponde à correlação entre a frequência de utilização dos meios de comunicação e a variável UPP – 26.3%.

## Quadro 60

### *Correlações entre variáveis do 4.º ano de escolaridade*

		NG	UPP	ACA
Nível de escolaridade do pai	$\rho$			.375**
	p			.001
	$r^2$ (%)	ns	ns	.141 (14.1%)
	n			70
Nível de escolaridade da mãe	$\rho$	.265*		.307**
	p	.025		.009
	$r^2$ (%)	.070 (7%)	ns	.094 (9.4%)
	n	71		71
Rendimento escolar	r	.376**	.237*	.376**
	p	.001	.039	.001
	$r^2$ (%)	.141 (14.1%)	.056 (5.6%)	.141 (14.1%)
	n	76	76	76
Ter abordado o tema EpM	$r_{pb}$	.257*		.376**
	p	.025		.001
	$r^2$ (%)	.066 (6.6%)	ns	.130 (13.0%)
	n	76		76
Frequência de utilização de meios de comunicação	r	.402**	.513**	
	p	.000	.000	ns
	$r^2$ (%)	.161 (16.1%)	.263 (26.3%)	
	n	74	74	

Nota. \*Correlação significativa ao nível .05 (bilateral). \*\*Correlação significativa ao nível .01 (bilateral). ns = correlação não significativa.  $\rho$  = coeficiente de correlação de Spearman. r = coeficiente de correlação de Pearson.  $r_{pb}$  = coeficiente de correlação ponto bisserial.  $r^2$  = coeficiente de determinação.

## 6.º ano

Conforme se pode observar no Quadro 61, os resultados indicam uma correlação positiva entre o nível de escolaridade do pai e da mãe e as variáveis ACA e o NG.

Relativamente à variável repetição de ano, verificou-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa com as duas dimensões e com a NG, pelo coeficiente de correlação ponto bisserial. Para perceber se existem de facto diferenças entre as médias de quem já repetiu de ano ou não foi conduzido um teste *t* para amostras independentes. Verificaram-se diferenças significativas entre as médias de quem já repetiu o ano em todas as dimensões. Assim, a pontuação média relativa ao NG dos alunos que não repetiram o ano ( $M = 68.04$ ;  $DP = 8.90$ ,  $n = 89$ ) é significativamente mais elevada em relação aos alunos que já repetiram o ano ( $M = 55.79$ ;  $DP = 11.03$ ,  $n = 12$ ),  $t(99) = -4.35$ ,  $p < .001$ . Quanto à dimensão ACA, os alunos que não repetiram nenhum ano ( $M = 69.95$ ;  $DP = 9.76$ ,  $n = 89$ ) apresentam uma média significativamente mais elevada em relação aos alunos que já reprovaram ( $M = 55.58$ ;  $DP = 10.16$ ,  $n = 12$ ),  $t(99) = -4.77$ ,  $p < .001$ . A dimensão UPP apresenta também diferenças significativas em relação aos alunos

que não reprovaram ( $M = 65.25$ ;  $DP = 13.42$ ,  $n = 99$ ) e os que reprovaram ( $M = 56.90$ ;  $DP = 15.34$ ,  $n = 13$ ),  $t(10) = -2.07$ ,  $p = .04$ .

O rendimento escolar apresenta uma correlação positiva com todas as variáveis.

Em relação ao facto de os alunos já terem abordado o tema de educação para os *media* parece existir uma correlação estatisticamente não significativa com todas as variáveis (ACA/UUP/NG).

Tal como no caso dos participantes do 4.º ano, também na amostra dos participantes do 6.º ano se verificou que existe uma correlação estatisticamente não significativa entre as variáveis ACA e a frequência de utilização de meios de comunicação.

Observando os valores dos coeficientes de determinação (%) no Quadro 61, pode-se verificar que são valores mais elevados relativamente aos valores obtidos no 4.º ano, sendo o mais elevado o relativo à relação entre o rendimento escolar e a variável ACA, o que significa que 30.6% da variabilidade dos resultados de ACA pode ser explicada pelo rendimento escolar. É também de destacar o facto de que é sobre a dimensão ACA que as percentagens de variabilidade dos resultados explicadas pelas variáveis nível de escolaridade dos pais, repetição de ano e rendimento escolar são mais elevadas.

### Quadro 61

#### *Correlações entre variáveis no 6.º ano de escolaridade*

		NG	UUP	ACA
Nível de escolaridade do pai	$\rho$	.351**		.471**
	p	.001		.000
	$r^2$ (%)	.123 (12.3%)	ns	.222 (22.2%)
	n	83		83
Nível de escolaridade da mãe	$\rho$	.363**		.502**
	p	.001		.000
	$r^2$ (%)	.132 (13.2%)	ns	.252 (25.2%)
	n	83		86
Repetição de ano	$r_{pb}$	.400**	.194*	.433**
	p	.001	.040	.000
	$r^2$ (%)	.125 (12.5%)	.038 (3.8%)	.187 (18.7%)
	n	101	112	101
Rendimento escolar	$\rho$	.476**	.207*	.553**
	p	.000	.029	.000
	$r^2$ (%)	.226 (22.6%)	.043 (4.3%)	.306 (30.6%)
	n	101	112	101
Frequência de utilização de meios de comunicação	r	.327**	.468**	
	p	.001	.000	ns
	$r^2$ (%)	.107 (10.7%)	.219 (21.9%)	
	n	101	112	

Nota.\*\*Correlação significativa ao nível .01 (bilateral).\*Correlação significativa ao nível .05 (bilateral). ns = correlação não significativa. $\rho$  = coeficiente de correlação de Spearman.  $r^2$  = coeficiente de determinação.  $r_{pb}$  = coeficiente de correlação ponto biserial.

9.º ano

No Quadro 62 em baixo pode observar-se a existência de uma correlação positiva entre o nível de escolaridade do pai e da mãe e a variável UPP.

Relativamente à variável repetição de ano, verificou-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa com as duas dimensões e com o NG, pelo coeficiente correlação ponto bisserial. Para perceber se existem de facto diferenças entre as médias de quem já repetiu de ano ou não foi conduzido um teste  $t$  para amostras independentes. Verificaram-se diferenças significativas entre as médias de quem já repetiu o ano em todas as dimensões. Assim, a pontuação média relativa ao NG dos alunos que não repetiram o ano ( $M = 72.14$ ;  $DP = 6.60$ ,  $n = 77$ ) é significativamente mais elevada em relação aos alunos que já repetiram o ano ( $M = 66.73$ ;  $DP = 7.59$ ,  $n = 9$ ),  $t(84) = -2.29$ ,  $p = .024$ . Relativamente à dimensão ACA os alunos que não repetiram nenhum ano ( $M = 75.84$ ;  $DP = 7.43$ ,  $n = 77$ ) apresentam uma média significativamente mais elevada em relação aos alunos que já reprovaram ( $M = 69.24$ ;  $DP = 7.96$ ,  $n = 9$ ),  $t(84) = -2.50$ ,  $p = .014$ . A dimensão UPP apresenta também diferenças significativas em relação aos alunos que não reprovaram ( $M = 65.18$ ;  $DP = 11.45$ ,  $n = 104$ ) e os que reprovaram ( $M = 59.03$ ;  $DP = 14.04$ ,  $n = 18$ ),  $t(10) = -2.03$ ,  $p = .044$ .

O rendimento escolar apresenta uma correlação positiva com todas as variáveis.

Parece existir também uma correlação estatisticamente significativa entre o facto dos alunos já terem abordado o tema de educação para os *media* e a NG. Para perceber se existem de facto diferenças entre as médias de quem já abordou ou não esta temática foi conduzido um teste  $t$  para amostras independentes. A média da variável NG dos alunos que em algum momento da sua escolaridade abordaram o tema ( $M = 72.93$ ;  $DP = 7.09$ ,  $n = 57$ ) é significativamente mais elevada em relação aos alunos que não abordaram a temática ( $M = 68.74$ ;  $DP = 5.68$ ,  $n = 27$ ),  $t(82) = 2.69$ ,  $p = .009$ . Não se verificaram diferenças significativas relativamente à variável ACA entre quem abordou ( $M = 75.94$ ;  $DP = 7.89$ ,  $n = 57$ ) ou não o tema ( $M = 73.01$ ;  $DP = 7.07$ ,  $n = 27$ ),  $t(82) = 1.64$ ,  $p = .104$ , assim como em relação à variável UPP. A média de quem abordou a temática ( $M = 65.59$ ;  $DP = 12.52$ ,  $n = 81$ ) não é significativamente diferente de quem não a abordou ( $M = 62.00$ ;  $DP = 8.07$ ,  $n = 36$ ),  $t(99.91) = 1.85$ ,  $p = .067$ .

Mais uma vez se verifica que existe uma correlação não significativa entre a frequência de utilização de meios de comunicação e a dimensão ACA. Como se pode

observar no Quadro 62, esta variável apresenta uma correlação positiva com as variáveis UPP e NG.

Os coeficientes de determinação obtidos para cada uma das variáveis são baixos cf. Quadro 62, sendo o valor mais alto o referente à variável rendimento escolar relativamente à variável ACA, o que significa que 14.9% da variabilidade dos resultados de ACA pode ser explicada pelo rendimento escolar.

## Quadro 62

### *Correlações entre variáveis do 9.º ano de escolaridade*

		NG	UPP	ACA
Nível de escolaridade do pai	$\rho$		.262**	
	p	ns	.008	ns
	$r^2$ (%)		.069 (6.9%)	
	n		102	
Nível de escolaridade da mãe	$\rho$		.226*	
	p	ns	.018	ns
	$r^2$ (%)		.051 (5.1%)	
	n		109	
Repetição de ano	$r_{pb}$	.243*	.183*	.264*
	p	.024	.044	.014
	$r^2$ (%)	.059 (5.9%)	.033 (3.3%)	.067 (6.7%)
	n	86	122	86
Rendimento escolar	$\rho$	.374**	.294**	.386**
	p	.000	.000	.001
	$r^2$ (%)	.140 (14.0%)	.086 (8.6%)	.149 (14.9%)
	n	86	121	86
Ter abordado o tema EpM	$r_{pb}$	.284**		
	p	.009	ns	ns
	$r^2$ (%)	.081 (8.1%)		
	n	84		
Frequência de utilização de meios de comunicação	r	.277**	.269**	
	p	.010	.003	ns
	$r^2$ (%)	.077 (7.7%)	.072 (7.2%)	
	n	86	121	

Nota.\*\*Correlação significativa ao nível .01 (bilateral).\*Correlação significativa ao nível .05 (bilateral). ns= correlação não significativa.  $\rho$  = coeficiente de correlação de Spearman  $r_{pb}$  = coeficiente de correlação ponto bisserial.  $r^2$  = coeficiente de determinação.

## Síntese dos resultados

Os resultados obtidos neste estudo definitivo podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

- Numa escala de 0 a 100 pontos, os participantes do 4.º ano obtiveram uma pontuação média nas dimensões Análise, Compreensão e Avaliação (ACA) e Utilização, Produção e Participação (UPP) de 60.55 e 38.62 pontos, respetivamente; os participantes do 6.º ano obtiveram uma pontuação média nas dimensões ACA e UPP de 68.27 e 64.29 pontos respetivamente; os participantes do 9.º ano obtiveram uma pontuação média nas dimensões ACA e UPP de 75.15 e 64.24 pontos respetivamente. Considerando a globalidade das competências de literacia mediática, os participantes obtiveram um Nível Global (NG) de 50.44 pontos no 4.º ano, 66.58 pontos no 6.º ano e 71.58 pontos no 9.º ano.
- Existem diferenças significativas entre as pontuações médias dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino relativamente à dimensão UPP, na amostra de participantes do 9.º ano. São os alunos do sexo masculino que apresentam melhores resultados.  
Nos restantes anos de escolaridade estudados parece não existirem diferenças significativas ligadas ao sexo nas pontuações médias dos participantes.
- Existem diferenças significativas entre as pontuações médias dos alunos participantes que frequentam o ensino privado relativamente aos que frequentam o ensino público, na dimensão ACA e no NG na amostra dos participantes do 6.º ano, e na dimensão UPP na amostra dos participantes do 9.º ano. São os alunos que frequentam o ensino privado os que apresentam melhores resultados.
- Verificou-se que as pontuações médias de CML vão aumentando do 4.º para o 6.º e deste ano escolar para o 9.º ano, em particular na dimensão ACA e no NG. Relativamente à dimensão UPP, verificou-se que as pontuações médias aumentam 4.º para o 6.º ano e do 4.º para o 9.º ano. Entre os 6.º e 9.º anos não apresentaram

diferenças significativas, sugerindo que poderá não haver diferenças significativas nesta dimensão das CLM entre estes anos de escolaridade.

- No 4.º ano de escolaridade parece existir uma tendência para se verificarem melhores resultados quando:
  - o nível de escolaridade do pai aumenta (relativamente à dimensão ACA).
  - o nível de escolaridade da mãe aumenta (relativamente à dimensão ACA e ao NG).
  - os alunos já abordaram em algum momento do seu percurso escolar a temática dos *media* (relativamente à dimensão ACA e ao NG).
- No 6.º ano de escolaridade parece existir uma tendência para se verificarem melhores resultados quando:
  - o nível de escolaridade da mãe ou do pai aumentam (relativamente à dimensão ACA e ao NG).
  - os alunos nunca repetiram de ano (relativamente a ACA, UPP e ao NG).
- No 9.º ano de escolaridade parece existir uma tendência para se verificarem melhores resultados quando:
  - o nível de escolaridade da mãe ou do pai aumentam (relativamente à dimensão UPP).
  - os alunos nunca repetiram de ano (relativamente a ACA, UPP e ao NG).
  - os alunos já abordaram, em algum momento do seu percurso escolar, a temática dos *media* (relativamente ao NG).
- Nos 4.º, 6.º e 9.º anos verificou-se que existe uma correlação positiva entre o rendimento escolar e os as pontuações obtidas relativamente às três variáveis em questão: ACA, UPP e NG. Significa que os alunos com melhor rendimento escolar tendem a ter mais competências de literacia mediática.

- Nos 4.º, 6.º e 9.º anos verificou-se que não existe uma correlação significativa entre a frequência de utilização de meios de comunicação e a dimensão ACA.

CAPÍTULO 7  
ESTUDO 2. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE  
LITERACIA MEDIÁTICA: O CONTRIBUTO DOS  
GRUPOS DE FOCO

---

## 7.1. Objetivos

O estudo realizado com recurso a grupos de foco teve como objetivo dar voz às crianças e jovens de forma a enriquecer e clarificar os resultados obtidos no estudo através de questionários, na tentativa de, por um lado, compreender a forma como os participantes entendem os *media* e os conteúdos mediáticos, por outro perceber as suas experiências, atitudes, sentimentos e crenças sobre esta temática, assim como ouvir na primeira pessoa as suas formas de produção e participação.

Pretendeu-se também dar um (pequeno) contributo no sentido de se ultrapassar as limitações inerentes às perguntas de autoperceção, mais permeáveis a possíveis enviesamentos (Buckingham et al., 2005), através da resolução de uma tarefa, com o objetivo de, por observação direta, verificar a aplicação de alguns conhecimentos sobre fiabilidade e pesquisa de informação.

## 7.2. Metodologia

### 7.2.1. Participantes

Foram organizados três grupos de foco com alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, sendo cada grupo constituído por quatro elementos de cada ano selecionados por conveniência de participação. Os elementos do 4.º ano frequentavam uma escola pública de Coimbra, eram todos do sexo masculino, com 9 anos de idade e os seus nomes foram codificados com as letras D., G., F. e A.; os elementos do 6.º ano eram todos do sexo feminino, a frequentarem uma escola pública de Aveiro em que três meninas tinham 11 anos e uma tinha 10 anos de idade, os seus nomes foram codificados com as letras M., L., D. e E.; os participantes do grupo de foco do 9.º ano frequentavam uma escola privada de Coimbra, sendo dois elementos do sexo feminino, ambas com 14 anos e dois elementos do sexo masculino, um com 14 anos e outro com 16 anos de idade, os seus nomes foram codificados com as letras M., T., J. e P.

### 7.2.2. Procedimento

As sessões com os grupos de foco foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2019.

A duração das sessões com todos os grupos de foco rondou os 60 minutos. Em cada uma das sessões, a investigadora conduziu entrevistas semi-diretivas com base num guião construído para o efeito. Estavam presentes apenas os elementos de cada grupo e a investigadora. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio através de dois *smartphones*. Foi utilizado também um *tablet* como ferramenta para a realização de uma tarefa.

A entrevista com o grupo de foco do 4.º ano (GF4) decorreu de forma a colocar as crianças à vontade a fim de participarem ativamente, o que efetivamente aconteceu.

Os participantes mostraram-se muito descontraídos, falando abertamente e interagindo uns com uns outros. Mostraram-se entusiasmados com o tema, foram manifestando convergência de ideias, mas também algumas discordâncias. Cada um teve oportunidade de dar os seus pontos de vista, responder às questões, com uma participação ativa de todos. De referir ainda uma característica comum a estes elementos, o facto de

todos praticarem futebol e por isso manifestarem grande interesse pelo tema bem como o grande entusiasmo, até talvez um pouco excessivo, por um jogo online que afirmam jogarem através do smartphone e ser “moda” na escola.

Com o grupo de foco do 6.º ano (GF6), a entrevista apesar de ter sido realizada num ambiente descontraído, inicialmente as participantes mostraram-se tímidas. Colaboraram, mas não se mostraram muito expansivas, manifestando quase sempre a concordância de respostas entre elas, sem por isso surgirem trocas de ideias sobre os temas falados. Uma das participantes revelou-se mais extrovertida, participando mais ativamente, mostrando sempre vontade em ser a primeira a falar.

Os participantes do grupo de foco do 9.º ano (GF9) mostraram-se ao início um pouco reservados, mas ao longo da reunião foram colaborando e interagindo bastante. Manifestaram bastante agrado em conversar sobre esta temática, sendo que todos participaram com interesse e entusiasmo e de forma muito ativa.

De referir que foram entregues e assinados pelos pais dos participantes os consentimentos informados, e cumpridos todos os requisitos éticos de confidencialidade dos dados e liberdade de escolha de participação.

### 7.2.3. Instrumentos

Uma vez que na entrevista de grupo focal “há aspectos em grande parte comuns à entrevista de investigação semi-directiva e à entrevista de grupo” (Amado, 2014, p.228), foi construído um guião para orientar a condução das entrevistas (cf. Anexo F).

Este guião é constituído por quatro categorias ou blocos, que apresentamos no Quadro 63, construídos à luz do fundamento teórico da presente investigação: Conhecimentos sobre os *media*; Acesso e Utilização/usos; Análise, Compreensão e Avaliação; Produção e Participação. Estas categorias englobam os temas a serem abordados, cada um dos quais com determinados objetivos, operacionalizados através de questões orientadoras, que também são apresentadas no Quadro 63, e outras de aferição e recurso (cf. Anexo F), que foram lançadas aos participantes de forma a desenvolver um diálogo e interações entre os elementos.

Inserida na categoria de Análise, Compreensão e Avaliação, após as perguntas orientadoras, foi pedido aos participantes para realizarem uma tarefa com o objetivo de, através da observação direta, perceber quais os conhecimentos destes alunos sobre a

fiabilidade de informação recolhida online. Assim, foi pedido a cada grupo de foco que, em conjunto e com recurso a um tablet com ligação à internet, procurassem informações sobre o tema “internet”, imaginando que teriam de realizar um trabalho sobre esta temática e indicarem as páginas que consultariam. Durante a tarefa, a investigadora assumiu uma posição de observadora, sem qualquer intervenção, e preencheu uma grelha de observação que apresentamos no Anexo G.

### Quadro 63

#### *Categorias, objetivos e questões orientadoras dos grupos de foco*

Blocos/Categorias	Objetivos	Questões Orientadoras
1. Conhecimentos sobre os <i>media</i>	Perceber se os alunos sabem: - o que são os <i>media</i> - as funções dos <i>media</i>	1. O que são os <i>media</i> ? 2. Para que servem os <i>media</i> ? 3. Que meios de comunicação conhecem?
2. Acesso e Utilização/usos	Perceber as formas de acesso e utilização dos <i>media</i> pelos alunos	1. Qual é o meio de comunicação que mais utilizam? 2. Utilizam para fazer o quê? 3. Costumam ler jornais ou livros em papel? E ver filmes numa sala de cinema? 4. Costumam ver/ler as notícias? Onde?
3. Análise, Compreensão e Avaliação	Perceber se os alunos: - compreendem que os <i>media</i> são uma construção da realidade - compreendem a forma como os <i>media</i> podem influenciar a maneira como agimos e entendemos o mundo - têm conhecimentos sobre fiabilidade de fontes de informação e autoria - têm capacidades de avaliação de conteúdos e seleção da informação	1. Acham que a notícia de um mesmo acontecimento é apresentada da mesma forma pelos diferentes meios de comunicação, diferentes jornais, canais de TV? Porque acham que isto acontece? 2. O que são Fake News? 3. Imaginem que ouvem na rádio ou veem na televisão ou internet um anúncio que diz que determinado alimento, que não conhecem faz muito bem à saúde. Acham que por isso iriam começar a comer esse alimento? E acham que esse anúncio influencia as outras pessoas a comprar e a comer esse alimento? Porquê? 4. Qual é a diferença entre as notícias e a publicidade? 5. Para que servem os anúncios publicitários? 6. Imaginem que precisam de fazer um trabalho sobre o tema “internet”, o significado, para que serve, e vão procurar informações online. Como fariam essa pesquisa? (Realização de tarefa)
4. Produção e Participação	- Perceber se os alunos têm conhecimentos sobre produção - Perceber a forma como os alunos produzem conteúdos, participam e interagem online ou através dos meios tradicionais - Perceber se os alunos têm conhecimentos sobre segurança online.	1. Seguem ou já viram algum canal/vídeo no Youtube? Para que servem os vídeos dos youtubers/canais do youtube? 2. Acham que os youtubers ganham dinheiro com os vídeos que fazem? 3. Como é que fazem esses vídeos e quem os faz? 4. E no cinema, sabem como são feitos os filmes? 5. Relativamente aos meios de comunicação tradicionais, já escreveram alguma notícia para o jornal escolar ou outro, participaram num programa de televisão, etc.? 6. E online, como é que os jovens da vossa idade interagem, falam uns com os outros? Através de blogues? Comentários nas redes sociais? Likes? 7. Costumam publicar vídeos, textos ou fazer alguma coisa para publicar na internet? 8. Quando o fazem qual é o objetivo? 9. Em que medida acham que têm um comportamento responsável na internet? O que é para vocês um comportamento responsável? 10. Têm perfil em redes sociais? Há jovens que não têm, porque acham que não têm? Acham que gostavam de ter? 11. O que são os amigos nas redes sociais? 12. Vocês passam muito tempo nas redes sociais? Passam mais tempo a falar presencialmente ou online? E os jovens em geral?

## 7.3. Resultados

Tendo em linha de conta os objetivos deste estudo qualitativo e com fundamento teórico na publicação de Amado (2014), os resultados dos grupos de foco tiveram como base uma análise de conteúdo realizada através de:

- um processo de categorização a priori, induzida pelo *background* teórico e determinada pelo guião de entrevista;
- identificação das unidades de contexto que neste caso são as perguntas colocadas;
- análise e interpretação das unidades de registo (respostas às perguntas colocadas), que neste caso são os conhecimentos, comportamentos e atitudes verbalizados e evidenciados pelos participantes.

Os resultados são apresentados de seguida em cada categoria, nos três grupos de foco, tendo por base as unidades de contexto e a análise e interpretação das unidades de registo. A organização destes resultados teve como suporte a matriz de cada grupo de foco, matrizes estas apresentadas nos Anexos H, I e J e também a consulta do registo das gravações áudio dos grupos de foco, para descrições mais pormenorizadas.

- o Categoria Conhecimentos sobre os *media*

Questões orientadoras:

1. O que são os *media*?
2. Para que servem os *media*?
3. Que meios de comunicação conhecem?

As crianças do GF4 revelaram alguns conhecimentos sobre o que são e para que servem os meios de comunicação. Em resposta ao que são os *media*, foram referindo de imediato alguns *media* digitais: “(...) tablet, vídeo chamada...” (A.), “(...) telemóvel, computador” (F.). Identificando que servem para “comunicar” (F.) e “para conversarmos com familiares que estão longe.” (D.), mas também para entreter e informar: “(...) também dá para outras utilidades, aplicações que dão para jogar jogos, ver notícias” (D.). Para

além dos *media* digitais deram exemplos de *media* tradicionais, referindo a televisão, a rádio e o jornal

No GF6, em resposta à mesma pergunta, sobre o conceito de *media*, apenas uma das participantes falou e com uma resposta muito geral onde identificou apenas a dimensão técnica afirmando “...é tipo alguma coisa de comunicação, computadores, como utilizar um computador, as redes sociais...” (M.) e as restantes afirmaram não saber do que se tratava. Desenvolveram um pouco mais o discurso na pergunta seguinte sobre para que servem os *media*, afirmando que “servem para conversar “(L.), “pesquisar informações” (M.), “se calhar para facilitar a vida das pessoas...” (D.).

Mas quando se pediu exemplos de meios de comunicação o silêncio instalou-se e por momentos só se verificaram trocas de olhar. A M. verbalizou a dúvida: “Meios de comunicação como assim?”. Ficou instalado o silêncio e a M. tomou a iniciativa de lançar a resposta “*whatsapp?*”, seguida pelas colegas que começaram a relatar outras ferramentas de comunicação online: “Email.”(L.), “Hangout” (D.). Não desenvolveram mais a questão ou por timidez ou mesmo falta de conhecimento sobre o tema.

O GF9 também não desenvolveu muito as respostas sobre o que são os *media*, dando apenas exemplos de meios de comunicação digitais e tradicionais, acrescentando no fim que é “tudo o que dá notícias” (J.). Apenas identificaram nos *media* a sua função informativa “para saber o que se está a passar no mundo” (P.).

- Categoria Acessos, utilização/usos

Questões orientadoras:

1. Qual é o meio de comunicação que mais utilizam?
2. Utilizam para fazer o quê?
3. Costumam ler jornais ou livros em papel? E ver filmes numa sala de cinema?
4. Costumam ver/ler as notícias? Onde?

A abordagem a esta categoria colocou os participantes de todos os grupos de foco mais descontraídos e por isso desenvolveram um diálogo mais amplo sobre esta temática.

Relatam que o que mais utilizam é o *smartphone*, embora a televisão também seja um *medium* bastante utilizado por todos para ver filmes e séries. A maioria dos participantes dos três grupos de foco afirmam ter *smartphone* e apenas dois dos

elementos, um do 4.º ano e outro do 6.º, não têm, utilizando o tablet ou smartphone do pai/mãe. O GF6 refere utilizar também o computador para fazer trabalhos da escola.

As atividades que os elementos do GF4 mais relatam fazer com o telemóvel e tablet são jogar, conversar com os amigos, pesquisar e ouvir música. Referiram com muito entusiasmo que gostam muito de jogar um jogo online, que também tem outras funcionalidades incluindo a de enviar mensagens aos participantes do jogo.

Relatam que veem televisão embora o G. afirme que “Eu já não vejo muita”. Os programas que gostam de ver são diversificados, mas a maioria refere os canais desportivos: “Eu vejo *National Geographic* e um canal de desporto que se chama *eleven*.” (A.), *Sport Tv* (D. e F.), *CartoonNetwork* (G.).

As meninas do GF6 referem que o que mais fazem no telemóvel ou no tablet é jogar e gostam de ver filmes e séries na televisão. Veem variados canais de televisão: “SIC... TVI” (L.), “RTP1...TVCine” (D.), “Eu vejo o Fox Comedy” (M.).

Os jovens do GF9 relatam que o smartphone é o *medium* que mais utilizam e as atividades que mais fazem é jogar e utilizar as redes sociais. Responderam de forma unânime à questão sobre que programa gostam mais de ver na televisão: “filmes e séries”.

Quando questionados sobre o hábito de ler jornais, são os participantes mais novos e os mais velhos (GF9) que revelam mais interesse.

O GF4 responderam mais uma vez que gostam de ler notícias relacionadas com o futebol, no jornal e em aplicações do telemóvel: “eu costumo ver mais na sport tv (...) eu jogo com ele (F.) na Académica e os nossos resultados já aparecem no jornal...” (D.) “...mas também numa aplicação” (F.). O F. refere que lê o jornal quando o seu pai está a ler e o G. refere que não vê notícias. A este propósito é de apontar a dificuldade desta criança em diferenciar uma notícia de um anúncio publicitário ao afirmar: “Eu não vejo notícias... nós pusemos que não queremos publicidade na caixa do correio.” (G.).

Relativamente ao cinema, todos afirmam não ir muito frequentemente: “de 3 meses em 3 meses” (G.), “raramente” (F.), “Eu costumava ir antes dos 6 anos...” (D.).

O GF6 mostra pouco interesse em ler jornais “(...) só mesmo às vezes quando não tenho nada para fazer” (E.) e “revistas às vezes...” (D.). Todas referem que vão ao cinema cerca de uma vez por mês e uma das participantes sublinha que vai quando a mãe tem tempo. Referem também que costumam ver notícias na televisão “... para estarmos informadas sobre o que está a acontecer no mundo” (D.) ou por imposição dos pais: “eu oiço porque os meus pais não me deixam ver outra coisa... (L.).

Os elementos do GF9 relatam que gostam de estar atualizados e por isso leem notícias nos jornais “ao domingo quando vou a casa dos meus avós levo o jornal.” (M.), através de aplicações ou vão ao google ver os títulos. Uma das participantes afirma ver na televisão e relata que “há sempre uma hora lá em casa é a hora das notícias e não vemos nada em direto, portanto é das 21h às 21h30 e é tipo um resumo, passamos à frente as que não interessam.” (M.).

Este grupo mostra ainda um grande interesse pelo cinema, afirmando que sempre que podem vão e um dos elementos mostra também muito interesse pela leitura referindo que “leio sempre um capítulo do livro antes de ir para a cama. (J.)”

- Categoria Análise, Compreensão e Avaliação

Questões orientadoras:

1. Acham que a notícia de um mesmo acontecimento é apresentada da mesma forma pelos diferentes meios de comunicação, diferentes jornais, canais de TV? Porque acham que isto acontece?
  2. O que são Fake News?
  3. Imaginem que ouvem na rádio ou veem na televisão ou internet um anúncio que diz que determinado alimento, que não conhecem faz muito bem à saúde. Acham que por isso iriam começar a comer esse alimento? E acham que esse anúncio influencia as outras pessoas a comprar e a comer esse alimento? Porquê?
  4. Qual é a diferença entre as notícias e a publicidade?
  5. Para que servem os anúncios publicitários?
  6. Imaginem que precisam de fazer um trabalho sobre o tema “internet”, o significado, para que serve, e vão procurar informações online. Como fariam essa pesquisa?
- (Realização de tarefa)

Os grupos com elementos mais novos (GF4 e GF6) não conseguem explicar a razão porque os mesmos conteúdos são produzidos de forma diferente em vários *media*, e, portanto, demonstraram não ter consciência de que os conteúdos difundidos pelos *media* são produzidos considerando o público alvo a que se destinam. É notório quando se perguntou ao GF4 se um acontecimento é apresentado em vários jornais ou

canais diferentes da mesma maneira, a resposta foi “não” (todos), mas porque “Os jornalista são diferentes” (F.).

A mesma pergunta suscitou algumas dúvidas no GF6, e após ter sido esclarecido o que se pretendia, a respostas foi : “porque o canal é diferente” (M.).

O GF9 elaborou respostas mais complexas relativamente a esta pergunta, tendo alguns dos elementos reconhecido que a forma como os *media* produzem as mensagens tem em consideração o público a que se destina “...só para terem mais audiência” (T.), isto é, para que o conteúdo vá ao encontro do interesse do público alvo e portanto o leve a consumir esse mesmo conteúdo: “o título do texto, ou do jornal ou da televisão, quando é mais chocante as pessoas têm mais interesse em ver (T.)”

Todos os participantes têm a noção do que são *Fake News*, afirmando que são notícias que “são contadas como não acontecem bem na realidade” (D., GF4) e que “transmitem coisas que não são verdade” (M., GF6). Os elementos do GF9 tentam explicar alguns objetivos da criação de *Fake News*, associando às audiências: “muitas vezes são falsas por causa da audiência” (T.) ou para “...denegrir” (P.) “...porque têm alguma coisa contra uma pessoa e querem ver mal...” (T.).

Tentou-se perceber se os participantes compreendem que o autor de uma determinada mensagem vai criar/difundir o seu conteúdo com uma determinada intenção e por isso a mensagem tem inerente uma representação da realidade do seu autor. Por outro lado, os recetores vão interpretá-la à luz da sua própria experiência e das suas crenças, e a interpretação que fazem dessa mensagem poderá influenciar a sua ação e a forma como entendem o mundo (Buckingham, 2018; Buckingham et al., 2014). Neste contexto, foi formulada a questão 3.: Imaginem que ouvem na rádio ou veem na televisão ou internet um anúncio que diz que determinado alimento, que vocês não conhecem, faz bem à saúde. Acham que por isso vocês iam começar a comer mais esse alimento?

A resposta foi unânime e todos os alunos afirmaram que não iriam consumir esse alimento apenas pela visualização desse conteúdo. As justificações dos elementos do GF4 e do GF6 foram semelhantes e relacionadas com a possível publicidade enganosa: “porque pode enganar” (A., GF4) e “pode não fazer bem, podem estar a mentir só para fazer negócio...” (L., GF6)”. ..para vender mais” (E., GF6) e portanto afirmam não ser influenciados pela mensagem uma vez que a intenção do autor do anúncio é persuadir o consumo/venda do produto através de uma mensagem que pode ser falsa.

A justificação dos jovens do GF9 para não consumirem esse alimento relaciona-se também com a fiabilidade dessa informação. Consideram que só poderia ser credível

se fosse difundida por vários *media*. Demostram que uma das formas de verificar a veracidade da informação é através da comparação da mesma em vários meios de comunicação:

...se apresentam o produto em vários canais diferentes é mais seguro no sentido em que muitas mais pessoas confiam que aquele produto é oficial e verdade. Mas se aparecer numa notícia de um jornal tipo *Diário de Coimbra*, mas só um bocadinho, aí vou ter de pesquisar mais... vou a vários sites... (J.)

Há então uma concordância entre as respostas de que a mensagem poderá ser falsa e até sugestões de ação para verificar a informação como é o caso do D. no GF4 que sugere “...nestes casos é sempre melhor ir ver à embalagem” para verificar se o produto é saudável, e o J. no GF9 que sugere pesquisar em vários sites.

É interessante verificar que, ao colocar a questão na perspetiva do outro, ou seja, se este anúncio poderá influenciar outras pessoas a consumir mais o produto, a resposta também é unânime nos grupos ao referirem que sim, outras pessoas poderão sofrer influência da mensagem transmitida e começar a comer mais esse tal alimento, mas as explicações para este facto são diversas. O grupo das crianças mais novas atribui a maior influência à população mais jovem devido à sua maior vulnerabilidade: “principalmente os adolescentes... porque com os amigos confiam em tudo...” (A., GF4).

O GF6 associa a influência às técnicas de persuasão ao consumo: “...porque às vezes têm coisas... por exemplo...compras este produto, participas num concurso e ganhas uma trotineta” (M., GF6). E no grupo dos participantes mais velhos fala-se da difusão do anúncio, associando uma maior influência a uma maior partilha do anúncio: “Normalmente quanto mais partilhas mais a notícia se expande mais pessoas vão à procura do produto. (...) No caso de um alimento, se aparecer uma notícia sem fundamentos e alguém começar a partilhar, essa notícia vai ser partilhada e muita gente vai acreditando numa notícia que pode até ser verdadeira ou não.” (J., GF9).

Quando o tema da conversa foi relativo às notícias e publicidade, e a que diferenças e funções têm, verificou-se uma concordância em todos os grupos sobre a principal função da publicidade estar relacionada com a venda do produto em questão e o lucro que daí advém: “para ganharem dinheiro” (D., GF4), “para convencer as pessoas a comprar” (E., GF6), “é uma coisa que as pessoas querem que compre” (P., GF9). Às notícias atribuem uma função de informar as pessoas sobre a atualidade: “para informar as pessoas

o que está a acontecer no mundo” (A. GF4), “as notícias informam sobre um acontecimento” (L., GF6), “...é uma coisa que aconteceu” (P., GF9).

Importa destacar o diálogo dos elementos do GF9 onde foi referida a existência de dois tipos de publicidade, a publicidade comercial e institucional, que constitui um dos objetivos enunciados no Referencial de Educação para os *media* para os alunos do 3º ciclo do ensino básico: “Há dois tipos o institucional e o promocional. (...) O institucional é para dar instruções supostamente para melhorar o método de vida ou uma coisas assim e o outro é mais para vender automóveis, champôs e coisas assim.” (J.)

De apontar ainda que o elemento G. do GF4 que anteriormente havia expressado uma certa confusão entre estes dois conceitos, (e.g. “Eu não vejo notícias... nós pusemos que não queremos publicidade na caixa do correio”; “Há uns cereais que têm muito açúcar e nas notícia dizia que era muito saudável...”) porém, neste momento da conversa parece ter compreendido os conceitos, identificando corretamente uma função da publicidade.

Os participantes mais novos associam a publicidade a conteúdos possivelmente falsos e as notícias a conteúdos geralmente verdadeiros.

Durante a sessão de cada grupo de foco foi pedido aos participantes para realizarem uma tarefa. A tarefa consistia na pesquisa de informação sobre o tema “internet” e seleção de sites sobre esta temática para um suposto trabalho para a escola.

A preferência pela seleção do(s) primeiro(s) link(s) a surgir na pesquisa do motor de busca, a ausência de ação para confirmação da fiabilidade das informações obtidas e a falta de reconhecimento da importância da autoria da informação recolhida foram os aspetos que mais se destacaram e que caracterizam a realização desta tarefa pelos três grupos de foco, contudo, é notório o maior conhecimento dos alunos do 9.º ano sobre estas temáticas.

Todos os grupos utilizaram o motor de busca Google e a partir desse momento iniciaram a tarefa preenchendo o campo de pesquisa. No GF4 e GF6, a primeira palavra que escreveram foi “internet” e o GF9 revelou-se mais rigoroso logo de início e concordaram em escrever “o que é a internet”. Depois de verificarem que não estavam a encontrar a informação que pretendiam, os GF4 e GF6 resolveram também colocar no campo de pesquisa a expressão “o que é a internet”.

Curiosamente, e sem saberem muito bem explicar a razão, as crianças do GF4 colocaram o filtro “notícias”. Consultaram os primeiros links e como verificaram que não estavam a obter a informação que pretendiam, retiraram esse filtro.

A opinião dos grupos sobre a wikipédia (o primeiro link que surge nas pesquisas) é unânime, todos acham que não é seguro ou verdadeiro: “...a wikipédia tem coisas muito falsas” (F., GF4), “...a professora diz que a wikipédia não é muito boa porque as pessoas conseguem escrever o que acham e pode não ser verdadeiro” (L., GF6), “a wikipédia não é seguro, tivemos um colega nosso que editou isso...” (M., GF9).

Nenhum dos grupos consultou páginas oficiais, não selecionaram as fontes de informação mais credíveis e nem confirmaram a autoria nem a veracidade da informação. Todos os grupos elegeram como base para o suposto trabalho, um dos primeiros links que aparecia na pesquisa: <https://www.significados.com.br/internet/>.

Consultaram mais do que um site, mas não para comparar e confirmar as informações e sim com o objetivo de obter mais informações ou informações mais adequadas ao que pretendiam: “...eu punha isto no princípio (refere-se a uma parte do texto da página que estavam a consultar) e depois ia a outro site e punha outra coisa...” (G., GF4), “...eu acho que esta (página) comparada com a wikipédia explica melhor” (M., GF6) “...tem palavras mais compreensíveis” (D., GF6).

Os GF4 e GF9, para além do link anterior, selecionaram também os links <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/internet.htm> e <https://pt.slideshare.net/>, respetivamente. Alguns elementos do GF9 consideram esta uma página fiável e dizem que habitualmente tiram ideias para os seus trabalhos: “o slideshare usamos para trabalhos para a escola (...), mas os alunos podem não estar sempre corretos” (J.), “eu acho o slideshare é seguro... eu costumo tirar ideias daqui” (T.)

Todos justificam a escolha dos sites referidos apenas pela informação que contêm se adequar ao que se pede, mas quando questionados sobre a fiabilidade da informação, verifica-se que nos três grupos existe uma grande lacuna de conhecimento sobre a forma de pesquisa de informação fiável, não conhecendo estratégias para verificar se a informação recolhida é verdadeira. Nenhum dos elementos realizou explicitamente uma comparação de informação entre duas páginas, nem verificou a autoria da informação, baseando-se apenas no seu conhecimento sobre o tema. Este facto está explícito nas falas dos participantes em resposta à questão sobre como é que sabem se essas informações que encontraram estão corretas: “Nós não sabemos, mas achamos” (D., GF4), “Deve ser pelo que conhecemos” (F., GF4), “Não sabemos” (L., GF6), “...costumo ler as primeiras linhas e se eu vir que tenho assim uma ideia mais ou menos parecida a essa eu acho que esse site é seguro, mas se disser uma coisa qualquer que ninguém acha que está certo acho

que não é seguro.” (T., GF9), “... se me parecer que a frase está estranha ou que não parece verdadeira...” (P., GF9).

De notar ainda que um dos elementos do GF9 refere que uma estratégia que utiliza para verificar a veracidade das informações é “...ler os comentários, se tiver muitos comentários positivos acerca do que respondeu à minha pergunta.” (P.) e, fugindo um pouco ao tema central da questão colocada, discutem sobre o facto da possibilidade destes comentários poderem ser manipulados “...porque muitas vezes pessoas da própria empresa criam contas falsas e fazem comentários falsos sobre as páginas” (M.), “...criam contas falsas” (T.).

Neste grupo (GF9), apesar de se notar a falta de conhecimento sobre verificação da fiabilidade de informação no contexto da pesquisa para o suposto trabalho, quando se colocou a questão noutra cenário, o exemplo sobre a pesquisa de uma informação sobre saúde, uma das alunas relatou que solicitou a ajuda de um adulto especializado na área para confirmar a veracidade da informação, afirmando que, como “...não tinha a certeza se estava certa (a informação) (...) cheguei a perguntar ao meu médico de família se era verdade.” (T.).

De destacar a forma como o GF4 relata realizar os trabalhos para a escola. Afirmam que copiam as frases com a informação que pretendem de vários sites, relatando que “...de vez em quando retiramos uma que achamos que não são necessárias e pomos por palavras nossas para também ficar diferente” (D.). A necessidade de escrever por suas palavras tem apenas como fundamento adequar a linguagem à idade dos colegas e não por uma questão de autoria, afirmando mesmo que isso “... não é bem importante...” (F.).

Também nenhum dos outros grupos revelou reconhecer a importância do conceito de autoria. No seguimento da tarefa, e após a realização desta, foi abordado este tema. A este propósito os alunos referem que colocam só às vezes os sites que visitam para realizar algum trabalho.

- Categoria Produção e Participação

Questões orientadoras:

1. Seguem ou já viram algum canal/vídeo no Youtube? Para que servem os vídeos dos youtubers/canais do youtube?
2. Acham que os youtubers ganham dinheiro com os vídeos que fazem?
3. Como é que fazem esses vídeos e quem os faz?
4. E no cinema, sabem como são feitos os filmes?
5. Relativamente aos meios de comunicação tradicionais, já escreveram alguma notícia para o jornal escolar ou outro, participaram num programa de televisão, etc.?
6. E online, como é que os jovens da vossa idade interagem, falam uns com os outros? Através de blogues? Comentários nas redes sociais? Likes?
7. Costumam publicar vídeos, textos ou fazer alguma coisa para publicar na internet?
8. Quando o fazem qual é o objetivo?
9. Em que medida acham que têm um comportamento responsável na internet? O que é para vocês um comportamento responsável?
10. Têm perfil em redes sociais? Há jovens que não têm, porque acham que não têm? Acham que gostavam de ter?
11. O que são os amigos nas redes sociais?
12. Vocês passam muito tempo nas redes sociais? Passam mais tempo a falar presencialmente ou online? E os jovens em geral?

Explorou-se o tema dos *youtubers* para perceber qual o consumo destes conteúdos pelos participantes dos três grupos e que conhecimentos têm sobre a indústria dos *media*. Todos os elementos afirmam ver e/ou seguir alguns *youtubers* e um dos jovens do GF9 confessa ser um grande entusiasta, afirmando que segue cerca de 300 youtubers (P.). O GF4 refere não seguir um youtuber específico, mas sim vídeos no youtube que são “paródias sobre futebol, retiram uma música e com o ritmo da música fazem letras” (F., GF4).

Atribuem aos *youtubers* uma função essencialmente de entretenimento, embora afirmem também que “...é para serem populares” (L., GF6) “...para terem fama” (D., GF6) e que podem também aprender (J., GF9).

Todos os participantes concordam que os youtubers podem ganhar dinheiro com os seus vídeos, mas, curiosamente são os participantes mais velhos e os mais novos que têm uma ideia mais clara sobre a forma como se processa e qual a base do negócio via *Youtube*.

Os elementos do GF4 têm a noção de que os anúncios publicitários inseridos nos vídeos e a própria plataforma do Youtube é que dá mais dinheiro aos youtubers, pormenorizando que “...se nós virmos o anúncio até ao fim eles ganham mais dinheiro” (F.).

O GF6 não tem conhecimento sobre este tema, verbalizando “... que ganham dinheiro, não sei é como...” (E.) e manifestando a dúvida: “...começam a ganhar cada vez que fazem um vídeo... ou quanto mais subscritores mais dinheiro ganham... não sei...” (M.).

Os elementos do GF9 expressam de uma forma muito clara que os youtubers ganham dinheiro “... com as visualizações” (T.) e quem dá esse dinheiro é “...o Youtube” (T. e M.), “... os patrocínios” (P.), pormenorizando sobre a regulamentação que tem de ser seguida e imposta pelo Youtube relativamente a determinados patrocínios: “Os youtubers estavam a receber patrocínios de sites de apostas, jogos de sorte e azar e o youtube proibiu tudo isso. (...) Alguns vídeos que não cumpram as normas cortam o dinheiro, qualquer visualização que esse vídeo gere não recebem dinheiro” (J.).

Relativamente à produção de um vídeo, ainda no contexto do Youtube, todos têm a noção de que é necessário gravar com condições físicas específicas para obterem uma boa imagem, especificando que é necessário colocar a câmara “...num sítio visível para toda a gente ver” (A., GF4), e que “...quando se começa são youtubers pequenos são eles a gravar...” (J., GF9) “ou que por vezes “...há pessoas que os ajudam” (M., GF6) e por isso “...pagam a pessoas mais experientes” (P., GF9) e “quando há youtubers grandes que têm dinheiro pagam a pessoal para gravar, editar e eles só ficam com os louros” (J., GF9).

Quando se trata de produção cinematográfica, todos demonstram saber quais as principais etapas, tal como ficou patente na questão similar nos questionários online, referindo que é necessário ter “...um cenário” (D., GF4), “...atores” (F., GF4), “...filmadores, atores, as luzes. (...) temos os criadores que fazem o guião, contratam os atores (...) os produtores...” (M., GF6), “...realizadores” (D., GF6), “... escrever a história, combinar as cenas dos filmes, os atores...” (M., GF9) e “...grava-se e depois há a pós-produção, são os efeitos especiais, a edição...” (J., GF9)

Estas crianças e jovens relatam uma participação muito pouco significativa através de *media* tradicionais, sendo que só um elemento diz ter participado numa atividade de simulação de uma rádio (M., GF6).

Já no que se refere à participação online, os GF4 indicam utilizar um jogo para conversarem, mas a maioria das vezes é apenas para convidar outros jogadores. Compreendem que, para comunicar online, é necessário ter uma conduta adequada, “Não dizer asneiras” (D.) e têm a noção da necessidade de ter comportamentos seguros online, como não falar com desconhecidos “... isso não se deve fazer” (A.), revelando mesmo que não o fazem relatando um episódio de um “amigo” do referido jogo online, ter enviado uma mensagem a um dos elementos do grupo a perguntar a sua morada, à qual o G. não respondeu “porque não sabia quem era pessoa”.

O GF6 refere que a maioria dos jovens da sua idade interagem uns com os outros através das redes sociais, assim como elas próprias. Afirmam que a forma mais habitual de falarem é através de Whatsapp, Instagram, email e hangout. As publicações que fazem são na sua maioria “...fotografias” (M. e L.) e mostram ter algum cuidado nessas publicações definindo a privacidade, ou seja, “ver quem é que vê (pode ver) as nossas publicações (...) ver se mostramos a nossa cara (...) não mostrar a nossa casa...” (M.), “... se tirarmos foto com uma colega nossa ver se ela quer que nós publiquemos a identidade dela (...) não pôr a nossa vida toda nas redes sociais, não mostrar o sítio onde estamos, a localização.” (L.), “...não dizer que estamos de férias e a casa está sozinha porque podem assaltar” (D.). Referem que o comportamento responsável online tem de ser cumprido, é necessário ter cuidado com a linguagem para “...não magoar a pessoa” (D.).

Já o GF9 refere que a forma mais comum dos jovens da sua idade interagirem é através de mensagens, Twitter, Snapchat, Facebook, Whatsapp e Instagram. Relatam uma participação ativa através de posts nas redes sociais e um dos elementos destaca-se por produzir conteúdos relacionados com a causa ambiental e com intenção de organização de eventos neste âmbito, utilizando os *media* digitais, nomeadamente as redes sociais para escrever sobre o assunto e divulgar ações: “Já publiquei muitas coisas sobre a greve climática estudantil. (...) eu estou a pensar ver se ele vem cá à escola (...) falar sobre as mudanças que deves fazer no teu dia a dia, a melhor forma que deves fazer as coisas” (M.).

Quando se fala em comportamento responsável online todos referem a linguagem educada e sem ofensas como uma condição para a comunicação. Os participantes de GF9

admitem que dentro do grupo de amigos, quando estão online, a linguagem que utilizam por vezes não é a mais adequada, embora sublinhem que “há brincadeiras” (M., GF9), mas “... não deve haver agressividade verbal... no instagram é onde vejo mais mensagens de “haters” horríveis e que discordo completamente” (M.)

Relativamente ao tema da segurança online o tom da conversa foi alterado dando origem a um confronto de opiniões relativamente a um dos elementos. Este relatou na primeira pessoa um comportamento de risco, revelando que “...já fiz grandes amizades com desconhecidos” (J.) através de um encontro presencial, sobre o qual os restantes participantes não concordaram, gerando uma reação de surpresa: “Tu não tiveste medo de alguém te querer fazer mal?” (M.).

Este jovem (J.) mostrou durante toda a sessão uma grande motivação para falar sobre todos os temas, sobre os quais falou com grande à vontade e parecendo, pelo seu discurso, ter muitos conhecimentos sobre segurança online. Apesar disso, e talvez por ser um grande adepto de jogos online, a vontade de conhecer um dos seus companheiros de jogo falou mais alto e levou-o a marcar um encontro, correndo vários riscos, verbalizando a certeza de que estava a ter um comportamento seguro uma vez que a marcação do encontro “... não foi por mensagem, foi mesmo por voz. Eu ouvi a voz deles e vi que eram crianças ou meio pré-adolescentes”. Em resposta outros elementos do grupo alertaram para o perigo: “podes conhecer a voz, podes tudo...podem estar a meter conversa contigo e querer te fazer mal com isso...” (T.) e para a possível manipulação, neste caso de voz “... sabes que há coisas que mudam a voz...” (M.). Todavia, o jovem insistiu até ao fim tratar-se de um comportamento seguro uma vez que considera ter tomado todas as precauções, inclusivamente afirma “...eu vivo num bairro que tem um campo de futebol e marquei perto desse campo, longe de minha casa. E quando eu marquei com eles levei um amigo meu, que é muito mais chegado, escondido lá atrás e se fosse preciso alguma coisa ele ajudava-me. (...) Eu pu-lo lá atrás porque também não queria que eles dissessem que eu tinha medo deles...”. Conclui referindo que “os meus pais sabem... sem problema... a minha mãe não me ia deixar ir sem ele (o amigo escondido)” (J.).

Contudo, todos revelam ter cuidado com a definição da privacidade nas redes sociais, quer em termos de perfil (público ou privado) ou publicações: “...tenho tudo em contas privadas, mas apesar eu sei que a partir do momento que está na internet está pelo mundo inteiro” (M.), “eu tenho 384 seguidores e tipo há muitos deles que eu proibi de ver as minhas histórias (...) que é onde meto mais as minhas coisas...” (T.).

Nesta questão das redes sociais, nenhum elemento do grupo mais novo afirma ter perfil, embora tenham dito que gostavam de ter. Nos grupos GF6 e GF9 todos os elementos têm perfis em mais do que uma rede social. As meninas do GF6 utilizam o TicToc, Instagram e Whatsapp e o GF9 referem inclusivamente que têm várias contas numa mesma rede, neste caso o Instagram. Este grupo aprofundou mais o tema da segurança e revelou ter bastante cuidado no que se refere às passwords, afirmando ter várias: “as minhas duas contas de instagram as passwords são diferentes, o snapchat a mesma coisa, mas nunca me esqueço de nenhuma (...)estou sempre a mudar” (T.).

Os elementos dos GF6 e GF9 conhecem jovens que não utilizam as redes sociais e a principal razão que apontam são as limitações dos pais. As meninas do GF6 acrescentam que pode ser por não terem interesse ou gosto por este tipo de atividade.

Passando para o tema dos amigos virtuais, quando questionados sobre o seu significado, as crianças do GF4, tendo uma experiência um pouco diferente sobre redes sociais, uma vez que apenas interagem online a partir de um jogo, consideram amigos virtuais apenas os amigos com quem interagem presencialmente. Quando esses amigos convidam outros amigos para esse jogo online, os elementos do GF4 já os consideram “estranhos” (F.).

Os participantes GF6 e GF9 têm uma ideia semelhante sobre os amigos virtuais e afirmam que os seus amigos, que conhecem pessoalmente, são os amigos das redes sociais: “Os meus seguidores são todos meus amigos” (M., GF6), “Eu conheço toda a gente” (L., GF6), “Os meus amigos nas redes sociais são os meus amigos...” (P., GF9)

Porém, no GF9, no momento em que o jovem P. acrescenta que “...também tenho amigos no jogo, amigos desconhecidos. Mas são da minha idade, eu confio...”, surge de novo a questão sobre segurança, gerando de novo burburinho e críticas dos colegas lembrando que as fotografias expostas no perfil de cada um podem ser falsas, uma vez que “...no google há fotos” (M., GF9), ao mesmo tempo que relembram um caso de um perfil falso que descobriram ao comparar informações desse perfil com as de alunos da escola indicada nesse mesmo perfil: “Lembra-te do caso de um colega nosso da turma que namorou com uma rapariga que nem se quer existia...” (M.).

De sublinhar ainda que, de uma maneira geral, os participantes têm consciência do tempo que passam online e que consideram ser demasiado.

Os participantes mais novos (GF4) admitem que deviam jogar menos: “Eu jogo um bocado demais” (G.), “Eu acho que devia jogar menos” (F.). Verifica-se um controlo parental mais rigoroso, com tempo limitado e por isso com permissão para jogar online durante mais tempo ao fim de semana: “Durante a semana não tenho tempo para jogar. No fim de semana jogo” (G.), “Antes eu admito que jogava muito... aos fins de semana era praticamente 1 hora por dia e durante a semana não conseguia jogar muito (...) durante a semana 10 minutos.” (D.).

As meninas do GF6 responderam de uma forma muito contida a esta questão, afirmando que por vezes se excedem (M. e E.) no tempo online, mas que utilizam “Quando não temos nada para fazer” (L.).

O GF9 foi unânime e muito rápido na resposta sobre se passam muito tempo nas redes sociais, pois todos responderam imediatamente que sim. Têm consciência que passam tanto tempo que por sua iniciativa colocam controladores para limitar esse tempo: “Eu tenho um controlador que passadas 4 horas me avisa que já passei desse tempo” (T.), “..., mas avisa-me e eu não páro à mesma...” (P.). O jovem J. apresenta um quadro preocupante de utilização de jogos online, com um condicionamento da vida social e interação com os seus pares: “O meu jogo na altura, há um ano atrás era verão e aos fins de semana os meus amigos vinham-me chamar e eu não queria sair com eles (...) jogava 8 horas por dia e 30 minutos para comer...” (J.)

Quando se colocou a este grupo a questão sobre se passam mais tempo a falar presencialmente ou online, as respostas não foram lineares. Afirmam que a melhor forma de dizer é que “os jovens estão sempre no telemóvel, às vezes no youtube, redes sociais ou jogos” (M. GF9). Falam muitas vezes com amigos ou familiares que estão distantes.

As meninas do GF6 parecem ter uma utilização moderada, afirmando que interagem durante mais tempo presencialmente do que online, admitindo que fora das atividades letivas “...há dias que nem falamos. Às vezes não falamos por não sei quantos dias” (M.).

## Síntese dos resultados

Sintetizando, de uma forma geral, os participantes de todos os grupos apresentam alguns conhecimentos sobre os *media*, apontam algumas funções e tipos. O smartphone é o *medium* mais utilizado nomeadamente para usar as redes sociais e no caso dos alunos

mais novos para jogar. Os participantes mais velhos (GF6 e GF9) gostam de ver filmes e séries na televisão, enquanto os mais novos gostam mais de programas relacionados com o futebol. Apenas os alunos do GF9 se mostram interessados por assuntos da atualidade, revelando o hábito de leitura de jornais e a visualização de notícias na televisão. Também afirmam ter hábitos de leitura de livros em papel. Por outro lado, os restantes participantes não mostram grande interesse em assuntos da atualidade nem em notícias (quer em jornais quer na televisão), nem revelam hábitos de leitura de livros em papel.

Relativamente à categoria Análise, Compreensão e Avaliação, são os elementos do GF9 que demonstram dominar as competências relacionadas com esta dimensão. Mostram a sua compreensão sobre o facto de os *media*, através das suas produções, transmitirem uma representação da realidade com um determinado objetivo, identificam o objetivo de uma mensagem mediática e reconhecem a possibilidade da manipulação de um conteúdo e a possibilidade de isso influenciar a forma de como a mensagem é interpretada pelo público alvo. De uma forma geral, os GF4 e GF6 apresentam ainda lacunas ao nível destes conhecimentos e competências. De referir que todos distinguiram o significado de notícia e de publicidade e todos sabem o que são fake news. No entanto, nenhum dos grupos atribuiu o devido reconhecimento à importância da referência de autoria e apenas os participantes do GF9 mostram adotar algumas medidas de confirmação da fiabilidade de informações pesquisadas online, através do questionamento da veracidade da informação, da consulta de várias páginas para comparação da informação e confirmação junto de um adulto.

Em relação à dimensão de Produção e Participação, de uma forma generalizada os alunos de todos os grupos têm algum conhecimento sobre o funcionamento da indústria dos *media*, nomeadamente na plataforma Youtube.

A participação através dos *media* tradicionais é quase inexistente, pois apenas foi indicada a experiência de uma das jovens do GF6 numa simulação de uma rádio escolar. A participação online é, no entanto, mais ativa no GF9 onde um dos elementos afirma publicar conteúdos sobre causas ambientais e mostra a intenção de organização de iniciativas relacionadas com o tema. Todos os grupos interagem de uma forma ativa, quer através de jogos online (GF4), através de mensagens e fotos publicadas nas redes social Instagram mas também através de Email, Hangout ou Whatsapp (GF6) e no caso do GF9 através de mensagens via Twitter, Snapchat e Facebook. Principalmente os participantes dos GF6 e GF9 afirmam adotar algumas medidas de segurança online, definindo a privacidade dos seus perfis nas redes sociais, cuidados na definição de passwords, e ainda

cuidados na publicação de conteúdos. Todos conhecem e tentam adotar comportamentos responsáveis online e afirmam ter todos consciência de alguns perigos online. Contudo é de apontar o facto de que o conhecer estes perigos por vezes não é suficiente, e por isso é relatado por um elemento do GF9 um encontro presencial com uma pessoa desconhecida.

Todos reconhecem que o tempo que passam online é demasiado, por isso os participantes mais novos têm uma utilização limitada através da mediação parental e os jovens do GF9, autonomamente, através de controladores no próprio smartphone e os restantes.

No Anexo K são apresentados os quadros com o resumo dos resultados dos três grupos de foco.

CAPÍTULO 8.  
DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS E  
PROPOSTAS PARA A INTERVENÇÃO

---

De uma forma global, com os estudos realizados, pretendemos conhecer qual a forma de acesso e quais as competências de utilização dos *media* das crianças e jovens participantes, bem como que conhecimentos e compreensão têm sobre os *media* e as mensagens mediáticas, e qual a sua participação, produção e partilha de conteúdos através dos *media*.

Iniciamos a discussão dos resultados pela análise dos acessos aos *media* e hábitos de utilização, que inclui perguntas que não foram consideradas para determinar as competências de literacia mediática (CLM) no estudo com questionários, pelo facto de a literatura mostrar que um maior acesso e utilização não implica por si só uma maior competência, nomeadamente no que se refere à compreensão crítica das mensagens mediáticas (Buckingham, 2009; Buckingham et al., 2005; García-Ruiz, Ramírez-García, et al., 2014; Matos et al., 2016). De sublinhar que este cenário foi estudado na presente investigação e foi também verificado que não existe uma correlação significativa entre a frequência de utilização dos *media* e a dimensão Análise, Compreensão e Avaliação (ACA).

Os resultados obtidos em relação ao acesso aos *media* apontam para a presença de computador e tablet com ligação à internet e televisão com assinatura, como sendo os meios de comunicação existentes na maioria dos lares das crianças e jovens que participaram no estudo (excluindo o telemóvel e smartphone, onde o seu acesso é questionado numa pergunta em separado). Estes resultados estão em consonância com estudos anteriores que referem que 71.5% dos agregados familiares portugueses em 2017 têm computador com ligação à internet, aumentando para 80.9% dos agregados familiares em 2019, com internet em casa (Pordata, 2019). Segundo o *Barómetro das telecomunicações da Marktest*, a televisão por assinatura é também uma presença na maioria dos lares portugueses (86.8%) ( Marktest, 2019).

Os alunos mais novos são os que menos indicam ter telemóvel ou smartphone de uso pessoal, sendo que a maioria não tem. Por outro lado, são os participantes dos 6.º e 9.º anos os que afirmam na sua maioria ter smartphone de uso pessoal. O mesmo se verificou no estudo qualitativo realizado com os grupos de foco.

Os meios de comunicação que os jovens inquiridos mais utilizam são semelhantes aos resultados que foram indicados no estudo *EU Kids Online Portugal* (Ponte & Batista, 2019). As respostas (já expectáveis) dos alunos dos 6.º e 9.º anos de escolaridade foram a internet e o smartphone, e no grupo de foco as respostas foram semelhantes, embora também tenham referido a utilização da televisão. A maioria dos alunos destas idades

afirma estar online através do smartphone, percentagem que vai aumentando com o ano de escolaridade, o que se verifica também no referido estudo.

Para os alunos do 4.º ano, a televisão ainda é o meio de comunicação que a maioria indica utilizar mais frequentemente, o que vem corroborar outros estudos como os Pessoa (2017) e Silveira (2015). No grupo de foco realizado, as respostas indicam o smartphone e não a televisão como o meio mais utilizado. A explicação para este facto pode estar relacionada com o extremo entusiasmo das crianças participantes por um jogo online, verbalizando que a ocupação do tempo disponível é direcionada para esta atividade. Esta questão remete para a necessidade de uma reflexão sobre o tempo de utilização e de participação em jogos online das crianças desta faixa etária, e a sua influência tanto a nível pessoal e social como também escolar (Pereira et al., 2020).

Por outro lado, e ao contrário do que seria expectável, quase metade destes alunos do 4.º ano (47.4%) afirma ler livros em papel muitas vezes, ficando o tablet e a internet em segundo plano. Estes resultados apontam no sentido contrário dos resultados de um estudo realizado em 2019, numa parceria entre a McDonalds Portugal, o Plano Nacional de Leitura 2027 e o Expresso. Este estudo analisou os hábitos de leitura das famílias portuguesas e, em resposta à questão “Quais as atividades que ocupam os tempos livres dos seus filhos?”, considerando a faixa etária entre os 6 e 10 anos, a utilização de dispositivos multimédia surge com uma percentagem de respostas muito mais elevada (77%) do que ler (35%) (Gomes et al., 2019).

A forma como os alunos participantes do 4.º ano utilizam a internet, em ambos os estudos da presente investigação, estão relacionadas, de uma maneira geral, com atividades de entretenimento e comunicação, como falar com familiares, ver vídeos, ouvir música e usar as redes sociais, tal como foi verificado no estudo *EU Kids Online Portugal* (Ponte & Batista, 2019).

O facto de os jovens inquiridos dos 6.º e 9.º anos possuírem smartphone e utilizarem a internet a maior parte das vezes através deste dispositivo pode ter influência sobre as atividades que mais realizam online. Segundo Ponte e Batista (2019), a velocidade de acesso à internet através do smartphone, assim como a sua portabilidade, leva à intensificação das práticas comunicativas e do uso das redes sociais, atividades que os participantes dos 6.º e 9.º anos mais referem realizar na internet.

A maior diferença entre os resultados obtidos na presente investigação e os do estudo *EU Kids Online Portugal* (Ponte & Batista, 2019) são relativos à utilização da internet no que respeita à procura de informações para trabalhos da escola. No referido

estudo, apenas um quarto dos participantes refere fazê-lo, enquanto mais de metade dos jovens participantes dos 6.º e 9.º anos do estudo que realizámos com questionários refere que o faz muitas vezes.

Outra questão relevante, é o facto de que no estudo *EU Kids Online Portugal*, mais de metade (53%) das crianças e jovens dos 9-17 anos relatam que comunicaram na internet com pessoas com quem não tinham contacto presencial (Ponte & Batista, 2019), enquanto no presente estudo mais de metade dos alunos dos 4.º e 6.º anos referem que nunca utilizam a internet para conhecer pessoas novas (67.1% - 4.º ano; 55.4%-6.º ano; 31.7% - 9.º ano), assim como nos grupos de foco dos 4.º e 6.º anos os participantes relatam também não falarem online com desconhecidos.

Esta questão remete para a temática da segurança online, nomeadamente para as questões relacionadas com as atitudes comportamentais dos participantes quando estão online, em particular nas redes sociais, onde os alunos responderam no sentido da não utilização da internet para conhecerem pessoas novas. De uma forma geral, relatam ter comportamentos seguros e adequados online. No entanto, esta é uma questão que convém ser explorada no futuro para esclarecer se efetivamente tem havido uma evolução devido, talvez, a uma melhor educação para os *media* ou se se trata apenas daquilo que os participantes dizem fazer (ou não fazer) e não o que se passa na realidade.

É por isso importante destacar a percentagem de 44.7% dos alunos do 9.º ano que referiu utilizar a internet para conhecer pessoas novas (embora *Poucas vezes*). Esta percentagem vai ao encontro do caso do aluno do 9.º ano que participou no grupo de foco, que diz ter “amigos desconhecidos” com quem fala online e inclusivamente o seu relato de um encontro presencial (J., GF9). Esta é uma das grandes preocupações dos adultos e que de facto pode ser uma ameaça à segurança de crianças e jovens (Ponte & Batista, 2019).

A forma como os alunos participantes relatam terem aprendido a utilizar e a compreender todos estes *media* aponta para uma autoaprendizagem dos alunos dos 6.º e 9.º anos e uma aprendizagem com ajuda dos pais, relativamente aos alunos do 4.º ano. Observando as respostas dos participantes relativamente a terem aprendido na escola, verificamos que a percentagem dos alunos do 4.º ano que o refere é superior e vai diminuindo para os 6.º e 9.º anos de escolaridade, o que nos faz refletir sobre se recentemente existem mais iniciativas na escola e uma maior intervenção e promoção destas competências.

Ora no contexto da educação para os *media*, segundo García-Ruiz, Matos e Borges (2016), a família e a escola são as principais referências para a educação de crianças e jovens e, por isso, consideram importante a participação de todos os agentes educativos neste processo. Nos alunos participantes dos 6.º e 9.º anos de escolaridade, verificamos que a aprendizagem sobre os *media* é realizada em grande parte de modo autónomo, onde a presença dos pais e da escola são pouco significativas, ao contrário dos alunos do 4.º ano. Se, por um lado, a mediação parental é considerada um meio essencial para garantir uma utilização dos *media* adaptada às necessidades e competências específicas de cada criança, bem como aos valores e prioridades dos pais, e por isso estes são agentes importantes para gerir o envolvimento dos seus filhos com os *media* (Livingstone et al., 2015), por outro lado, a escola, como referência central na educação das crianças e jovens, deve também partilhar a responsabilidade da educação para os *media* desenvolvida no seio familiar, permitindo num contexto formal de aprendizagem, o desenvolvimento dessas competências (García-Ruiz, Matos, & Borges, 2016; Pereira, 2000).

Uma vez desenvolvidos os instrumentos de avaliação (os questionários), foram estudadas a validade (através da análise fatorial) e a fiabilidade (através do alpha de Cronbach), que permitiram confirmar a aplicação destes questionários para uma avaliação válida e fiável da literacia mediática, revelando a existência de duas dimensões – UPP: Utilização, Produção e Participação; ACA: Análise, Compreensão e Avaliação – sobre as quais os alunos participantes foram avaliados.

Importa sublinhar a dificuldade de construção dos instrumentos de avaliação utilizados pelo facto de ainda não existir um consenso na literatura sobre o quadro concetual de literacia mediática (Potter, 2010).

Para a construção dos questionários para a avaliação das competências de literacia mediática sublinhamos a importância do estudo piloto, que permitiu aferir as perguntas elaboradas para os dois questionários. Em consequência de uma minuciosa revisão, várias questões foram alteradas, e por isso não foi possível realizar a validação e o estudo da fidelidade dos questionários nesta etapa da investigação, assim como também não foi realizada uma análise estatística exaustiva desses resultados.

De acordo com o referido anteriormente no Estado da Arte, existem alguns instrumentos de avaliação de literacia mediática mas, baseados em quadros concetuais diferentes, com objetivos de avaliação, tipos de amostras, e com qualidades de validade e fiabilidade também diversas (e.g. Carvalho, 2015; Chang & Liu, 2011; Costa et al.,

2018; García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014; Lopes, 2013; Pereira et al., 2015; Zhang & Zhu, 2016)

Desta forma, tendo presente que cada estudo explora o conceito de literacia mediática tomando como linha basilar as dimensões englobadas em cada quadro concetual considerado, todas as comparações e referências a estudos já realizados na presente discussão de resultados englobam investigações cujos quadros concetuais e respetivas dimensões apresentam pontos comuns com o presente estudo.

De seguida passamos à análise e discussão dos resultados relativamente a cada uma das dimensões e também o Nível Global (NG) para uma visão mais abrangente das competências de literacia mediática. Consideramos cada ano de escolaridade estudado e o contributo dos resultados da avaliação através dos questionários e também do estudo com o recurso aos grupos de foco.

O NG da amostra do estudo apresenta resultados que se situam acima dos 50 pontos da escala utilizada (0-100). Os alunos do 4.º ano foram os que obtiveram um NG mais baixo, mas ainda assim com uma média de 50.44 pontos.

Este resultado geral não é comparável com muitos estudos uma vez que não existe na literatura uma grande variedade de estudos que relatem o NG das competências de literacia mediática, com particular foco nas idades aqui consideradas. Existe uma maior variedade de estudos com resultados apresentados por dimensão, que serão analisados e comparados mais à frente.

Considerando o NG de competências de literacia mediática, destaca-se uma investigação com resultados que se desviam um pouco do presente estudo. Trata-se do estudo espanhol *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicacion audiovisual en entorno digital*. Neste estudo os resultados são divididos em três níveis, o básico, o médio e o avançado. Os autores concluem que os resultados indicam que é necessário melhorar nível de competências das crianças e jovens, pois embora todos os grupos (*Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato*) apresentem uma percentagem entre 35% e 56% no nível médio, exceto os alunos de 13 anos e 14 anos, onde a percentagem diminui, são poucos os alunos que se destacam pelo nível avançado (García-Ruiz, González Pérez, et al., 2014).

Partindo para a análise da dimensão ACA, esta foi onde os alunos do presente estudo obtiveram pontuações mais elevadas. É importante sublinhar que a dimensão

ACA, tal como o seu nome indica, inclui tarefas de análise, compreensão e avaliação de mensagens mediáticas, em que o pensamento crítico constitui um processo central e, por essa razão, caracteriza-se por exigir uma atividade cognitiva complexa, em que o processamento das novas informações recebidas é realizado através da sua integração numa rede de conhecimentos já existentes, resultando na construção de novos significados sobre essas mesmas informações recebidas e, portanto, novos conhecimentos (Potter, 1998, 2010).

Aproximadamente metade dos participantes de todos os anos da presente investigação obtiveram pontuações acima da respetiva média. Este resultado é apoiado por estudos anteriores, como são exemplos os estudos de Zhang e Zhu (2016) e Costa, Sousa e Tyner (2019).

O estudo de Zhang e Zhu (2016) considerou a dimensão de pensamento crítico inserida no seu quadro concetual de literacia mediática e foi uma das dimensões em que os participantes foram mais bem sucedidos. Relativamente ao estudo de Costa et al. (2019), onde foram avaliados os níveis de literacia mediática e informacional de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, os autores concluíram que a dimensão gestão de informação (dimensão que inclui capacidades e conhecimentos semelhantes à dimensão ACA) foi a que obteve melhores resultados. Esta comparação tem de ter uma ressalva uma vez que esta dimensão (Gestão de informação) inclui também itens relacionados com competências de utilização, incluídas na dimensão UPP.

Como já foi referido, os alunos participantes no presente estudo revelaram ter uma boa proficiência ao nível destas competências, contudo, analisando em profundidade algumas respostas a questões da dimensão ACA, verifica-se que existe alguma incerteza, sobretudo nas respostas dos alunos do 4.º ano. Isto porque são perguntas respondidas através de uma escala de likert, em que as opções extremas são as mais ou as menos pontuadas e verificam-se muitas respostas nas opções intermédias. São os alunos do 4.º ano que demonstram mais dúvidas e dificuldades (tanto no questionário como no grupo de foco) sobre a compreensão do objetivo de uma mensagem mediática e sobre o facto de que os *media* transmitem representações da realidade. Esta questão pode ser explicada pela progressiva aquisição de capacidades de compreensão e pensamento abstrato determinadas pelo natural desenvolvimento da criança (Potter, 2010) ou por uma maior experiência académica e pessoal.

Analisando alguns temas incluídos nesta dimensão, nomeadamente conhecimentos sobre fiabilidade de informação, na generalidade, os alunos dos 4.º, 6.º e

9.º anos parecem ter algum cuidado na forma de pesquisa de informações credíveis online e com uma aparente consciência de que nem tudo o que é publicado na internet é verdade. Porém, tal não se verificou na tarefa solicitada nos grupos de foco uma vez que, em todos os anos de escolaridade estudados, os alunos não realizaram nenhuma ação para confirmar a validade da informação obtida, não procuraram a autoria da informação pesquisada, nem reconheceram a importância dos direitos de autor. Por esta razão é importante sublinhar o contributo desta tarefa, que permitiu, através da observação direta, reforçar a ideia de que as respostas de auto percepção dos questionários podem não revelar a realidade de comportamentos, atitudes e conhecimentos dos jovens participantes. De facto, estas atitudes verificadas nos grupos de foco são confirmadas pelo estudo *EU Kids Online Portugal* que refere que os resultados “apontam a necessidade de trabalhar a literacia mediática e jornalística, bem como o sentido crítico na procura e validação de informação disponível, online e offline” (Ponte & Batista, 2019, p. 27).

Relativamente ao tema da segurança online, os alunos participantes de todos os anos parecem estar bem informados e na generalidade afirmam ter comportamentos seguros online, em particular nas redes sociais (com exceção dos alunos do 4.º ano no que se refere à definição das opções de privacidade das publicações nas redes sociais). Esta ideia ficou bem explícita nos grupos de foco, com a particular consciência dos perigos online, embora na prática, tal como se verificou na pesquisa de informação, os conhecimentos não foram suficientes para terem o impacto desejado, refletindo-se em comportamentos de risco, como o caso do aluno do 9.º ano que relatou um encontro com uma pessoa que conheceu através de um jogo online. Esta situação de encontros cara a cara com alguém que conheceu online é relatada no estudo *EU Kids Online Portugal* (Ponte & Batista, 2019), onde jovens de idades compreendidas entre os 15 e 17 anos de idade (idade semelhante aos alunos participantes no grupo de foco do 9.º ano) afirmam numa percentagem de 49% que já o fizeram.

Importa ainda referir que, sobre esta temática foram os alunos do 4.º ano os que obtiveram melhores resultados, seguindo-se os do 6.º ano e por fim os do 9.º ano. Ao comparar este resultado com a forma como os participantes relatam ter aprendido a compreender e utilizar os *media*, foram os alunos mais novos que responderam em maior percentagem que o fizeram através da escola. Apontamos que uma hipótese explicativa para este facto pode residir num maior investimento recente das escolas na educação para os *media*, nomeadamente sobre a temática da segurança online, e por isso com

repercussão nestes alunos mais novos, e que pode explicar os seus comportamentos online.

Assim, embora seja a dimensão ACA aquela em que aparentemente os alunos participantes do estudo obtiveram melhores resultados, verificaram-se algumas dificuldades relacionadas com a análise e interpretação de linguagens (texto, som e imagem) presentes num conteúdo mediático (4.º, 6.º e 9.º anos), com a compreensão sobre o objetivo de uma mensagem mediática (4.º ano) e a falta de conhecimentos sobre a fiabilidade de informação (4.º, 6.º e 9.º anos).

A análise dos resultados da dimensão UPP revela que foram de novo os alunos participantes do 4.º ano os que obtiveram resultados mais baixos, sendo que a maioria (59%) obteve pontuações abaixo da média (38.62 pontos). Os resultados dos 6.º e 9.º anos de escolaridade foram muito semelhantes (64.29 pontos e 64.28 pontos respetivamente) e a maioria dos alunos do 6.º ano (58%) bem como aproximadamente metade dos alunos do 9.º ano (51%) apresentaram resultados acima das suas médias.

O estudo revela que são os alunos dos 6.º e 9.º anos que relatam ter mais conhecimentos sobre a utilização de ferramentas tecnológicas, área onde os alunos do 4.º ano apresentam mais dificuldades e menos conhecimentos. Estes resultados estão em concordância com o estudo acima referido *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicacion audiovisual en entorno digital*, no que se refere à dimensão de tecnologia incluída no quadro concetual considerado, que avalia o conhecimento sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas para a comunicação audiovisual e digital (García-Ruiz, Ramírez-García, et al., 2014).

As competências de produção e participação dos alunos inquiridos revelaram ser muito baixas e pouco complexas. Há uma tendência para uma participação simples através da colocação de *Like*/*Gostei* ou partilha de conteúdos, assim como a produção não muito elaborada onde as maiores percentagens apontam para a criação de uma página numa rede social contrastando com baixas percentagens de produções com maior grau de complexidade, como a criação de podcasts ou vídeos. Estes resultados são semelhantes aos do estudo *EU Kids Online Portugal*, onde as atividades criativas ou de participação cívica apresentaram valores quase residuais (de sublinhar o facto deste estudo apenas considerar atividades online) (Ponte & Batista, 2019) assim como no estudo de Zhang e Zhu (2016) onde as dimensões criação e comunicação, e participação cívica foram as que obtiveram resultados mais baixos.

O envolvimento em atividades escolares relacionadas com os *media* também é muito pouco significativo. Quando a escola oferece oportunidades de participação, a maioria dos alunos inquiridos prefere não participar (75%) e são os alunos do 6.º ano os que relatam estar mais envolvidos em atividades relacionadas com os *media* (30.7%).

Pretendemos também perceber as relações entre os resultados obtidos e algumas variáveis sociodemográficas como o sexo, o nível de escolaridade dos pais, o rendimento escolar, a repetição de ano e o facto de já ter abordado na escola o tema da educação para os *media*.

Analisando as diferenças de pontuações entre sexos, esta é uma área onde se verificam diferentes resultados na literatura. Chamamos a atenção para o facto de que cada estudo se refere às dimensões de literacia mediática consideradas no quadro concetual que suporta cada investigação, existindo estudos onde o sexo feminino surge com mais competências em todas as dimensões (e.g., Chang & Liu, 2011), outros o sexo masculino (e.g. Costa et al., 2019) e ainda outros onde não se identificaram diferenças (e.g., Zhang & Zhu, 2016).

O presente estudo revelou existirem diferenças significativas entre sexos apenas na dimensão UPP dos alunos participantes do 9.º ano de escolaridade, onde o sexo masculino obteve uma pontuação média mais elevada de que o sexo feminino.

Relativamente aos resultados obtidos entre os participantes do ensino privado e público, num contexto geral, a literatura aponta para uma tendência dos alunos provenientes de um meio socioeconómico mais favorável apresentarem um melhor rendimento escolar (DGEEC, 2016; OCDE, 2011, 2018). No contexto da literacia mediática esta tendência parece também existir, nomeadamente em relação à dimensão ACA e ao NG (no 6.º ano) e à dimensão UPP (no 9.º ano). Verificam-se, portanto, diferenças relativas às dimensões que parecem estar relacionadas com a frequência no ensino privado/público. Uma hipótese explicativa para este facto, para além do fator socioeconómico, poderá também residir no foco sobre alguma dimensão em particular no currículo destas escolas privadas que participaram na presente investigação.

Neste estudo foram também encontradas diferenças significativas entre o ano de escolaridade dos participantes e o NG e também relativamente à dimensão ACA, o que significa que parece existir uma tendência de aumento das pontuações médias ao longo da escolaridade dos anos estudados. Todavia, relativamente à dimensão UPP, parece não existir uma diferença significativa entre os 6.º e 9.º anos de escolaridade. Os

conhecimentos técnicos para utilização e produção de conteúdos e a participação dos alunos, parecem não diferir significativamente entre os 6.º e 9.º anos de escolaridade.

O aparente aumento de competências com o ano de escolaridade foi verificado anteriormente noutros estudos, como é o caso do estudo de Costa et al. (2019) e o estudo de Zhang e Zhu (2016).

Se focarmos apenas a dimensão UPP, equiparando-a à dimensão de competências técnicas<sup>27</sup> do último estudo referido, este revelou diferenças significativas entre as idades estudadas, resultado que de certa forma contradiz o resultado obtido no presente estudo, onde as diferenças entre os 6.º e o 9.º anos não foram significativas.

Relativamente ao nível de escolaridade, tanto o nível do pai como o da mãe estão relacionados de uma forma significativa e positiva com o NG e com a dimensão ACA, embora em diferentes medidas, isto é, umas vezes só com o nível escolar da mãe, outras só do pai, nos três anos estudados. Verifica-se uma particularidade no 9.º ano, em que o nível de escolaridade dos pais apenas se apresenta correlacionado significativamente com a dimensão UPP. A relação é favorável aos níveis escolares mais elevados.

Também o rendimento escolar está relacionado com o nível de competências de literacia mediática, ou seja, parece existir uma tendência nos três anos de escolaridade estudados para um nível de literacia mediática mais elevado quando se verifica o aumento do rendimento escolar. Esta tendência verifica-se em menor grau quando se trata da dimensão UPP.

No caso dos alunos que já repetiram de ano é uma situação que parece também estar relacionada com as três dimensões, nos 6.º e 9.º anos (uma vez que os alunos do 4.º ano da amostra nunca repetiram de ano). Os alunos que nunca repetiram um ano apresentam diferenças significativas nas pontuações médias, que são mais elevadas comparativamente aos alunos que já repetiram um ano.

O facto de os alunos já terem abordado a temática de educação para os *media* em algum momento do seu percurso escolar parece estar relacionado com o desenvolvimento das competências de literacia mediática dos alunos dos 4.º e 9.º anos, e em particular com o desenvolvimento de competências de análise e compreensão crítica das mensagens mediáticas dos alunos do 4.º ano.

---

<sup>27</sup> A dimensão competências técnicas considerada no referido estudo não inclui competências relacionadas com produção de conteúdos, incluídas na dimensão UPP.

De referir que a variabilidade dos resultados da dimensão ACA é a que em maior percentagem pode ser explicada por cada uma das variáveis independentes consideradas (o nível de escolaridade dos pais, o rendimento escolar, a repetição de ano e o facto de já ter abordado na escola o tema da educação para os *media*), nos três anos estudados.

Estes resultados vêm reforçar a ideia de que o conceito de literacia mediática exposto nos primeiros capítulos, engloba a necessidade de uma literacia tradicional. Assim, o facto de o rendimento escolar e o nível educacional dos pais surgir relacionado com a dimensão ACA, dimensão esta que inclui, como já referimos, capacidades análise crítica, compreensão e interpretação, é coerente com esta perspetiva. Como refere Jenkins (2007), a literacia mediática inclui a literacia tradicional e por isso afirma que “Before students can engage with the new participatory culture, they must be able to read and write”[Antes que os alunos se envolvam com a nova cultura participativa, eles devem saber ler e escrever] (p. 19).

Após a reflexão sobre os resultados obtidos apresentamos as necessidades de formação que foram identificadas e propostas para a intervenção.

## ❖ Necessidades de formação e orientações para a intervenção

De acordo com os resultados obtidos no processo de avaliação de competências de literacia mediática desenvolvido na presente investigação através do estudo com questionários e complementado pelos grupos de foco, apresentamos de uma forma sintetizada as competências que consideramos necessário desenvolver.

Relembramos as dimensões avaliadas, decorrentes da revisão da literatura e da validação dos questionários aplicados: a dimensão Utilização, Produção e Participação (UPP) e a dimensão Análise, Compreensão e Avaliação (ACA).

A primeira dimensão, UPP, inclui as capacidades de manipulação de ferramentas que permitem o acesso e utilização dos *media*, assim como as capacidades de criação de conteúdos para a expressão/comunicação através dos *media* e de interação com a sociedade. A dimensão ACA refere-se à capacidade de descodificar e classificar conteúdos e à compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática - quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios.

Os alunos participantes do 4.º ano obtiveram uma pontuação média, no que se refere à dimensão UPP, de 38.62 pontos /100 pontos. Destacamos a necessidade do desenvolvimento de competências relacionadas com a utilização de ferramentas digitais para também desenvolverem competências de produção de conteúdos, para que tenham a possibilidade de participar e interagir através dos *media*.

Relativamente à dimensão ACA, a pontuação média obtida foi de 60.55 pontos /100 pontos. Analisando algumas questões específicas da dimensão e os resultados obtidos no grupo de foco, verificamos que estes alunos apresentam dificuldades na compreensão do objetivo de uma mensagem mediática, de análise e interpretação da linguagem (texto, som e imagem) presente num conteúdo mediático e também uma grande lacuna no que se refere aos conhecimentos sobre a fiabilidade de informações.

Os alunos participantes dos 6.º e 9.º anos, embora tenham apresentado resultados com pontuações médias mais elevadas no que se refere às competências incluídas na dimensão UPP (64.29 pontos/100 pontos e 64.24 pontos/100 pontos respetivamente), se considerarmos dados resultantes dos grupos de foco, verificamos que a participação e produção de conteúdos mediáticos é baixa (embora mais ativa nos alunos do 9º ano) e pouco complexa. Em relação à dimensão ACA, apesar de revelarem também resultados elevados (6º ano - 68.27/100; 9º ano - 75.15/100), uma análise mais detalhada sobre

algumas temáticas em particular levou-nos a concluir que apresentam algumas dificuldades de análise e interpretação de conteúdos mediáticos no que se refere às linguagens utilizadas (texto, som e imagem). Estes alunos apresentaram ainda falta de conhecimentos sobre a temática da fiabilidade da informação. Os alunos do 9.º ano revelaram também fragilidades em termos de prática de comportamentos e atitudes relacionados com a segurança online.

Apresentamos de seguida, de forma esquemática, as principais necessidades formativas dos alunos de cada ano que participaram no estudo.

#### Quadro 64

*Necessidades de desenvolvimento de competências mediática de literacia*

	Alunos participantes do 4.º ano	Alunos participantes do 6.º ano	Alunos participantes do 9.º ano
<b>Dimensão UPP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de ferramentas digitais</li> <li>• Participação e produção de conteúdos mediáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e produção de conteúdos mediáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e produção de conteúdos mediáticos</li> </ul>
<b>Dimensão ACA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do objetivo de uma mensagem mediática</li> <li>• Análise e interpretação de linguagens (texto, som e imagem) presentes num conteúdo mediático</li> <li>• Conhecimentos sobre a fiabilidade de informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e interpretação de linguagens (texto, som e imagem) presentes num conteúdo mediático</li> <li>• Conhecimentos sobre a fiabilidade de informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e interpretação de linguagens (texto, som e imagem) presentes num conteúdo mediático</li> <li>• Conhecimentos sobre a fiabilidade de informações</li> <li>• Prática de comportamentos e atitudes relacionados com a segurança online</li> </ul>

A importância do papel da escola na educação para os *media*, como já foi referido em capítulos anteriores, é sublinhada por vários autores (e.g., Fraus-Meigs, 2006; García-Ruiz et al., 2016; Gonnet, 2007; Pereira, 2000). Segundo os resultados do estudo com questionários da presente investigação, o desenvolvimento de competências de literacia mediática em contexto escolar assume uma grande importância, uma vez que parece existir uma tendência para se verificar um maior nível de competências de literacia mediática, designadamente as competências de análise, compreensão e avaliação de conteúdos *media*, em alunos que, em algum momento do seu percurso escolar, abordaram a temática em torno dos *media*.

Neste sentido, de acordo com os objetivos da investigação e em particular com as necessidades de formação identificadas, propomos de seguida algumas respostas a este respeito, nomeadamente alguns conteúdos que consideramos importante reforçar no contexto de disciplinas já existentes e algumas estratégias e metodologias de ensino.

Antes de mais, importa destacar a possibilidade do desenvolvimento das competências identificadas através de recursos já existentes no Currículo Nacional atual.

Em primeiro lugar, reforçamos o facto de que estas competências podem ser trabalhadas no âmbito da componente Cidadania e Desenvolvimento, no domínio dos *Media*, anteriormente descrita, tendo por base o Referencial da Educação para os *Media*.

Propomos também uma atenção acrescida na componente do currículo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) do 1.º ciclo do ensino básico, desenvolvida de uma forma transversal nos quatro anos de escolaridade deste ciclo, e como disciplina autónoma nos 2.º e 3.º ciclos (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Esta disciplina aborda conteúdos incluídos em alguns pontos das dimensões UPP e a ACA. Com base nos documentos das orientações para as aprendizagens essenciais das TIC para os anos de escolaridade em causa (4.º, 6.º e 9.º anos), podemos verificar que estes incluem o desenvolvimento de competências de análise crítica de informação pesquisada, capacidade de intervenção e participação no mundo digital, com segurança e conhecendo as normas relacionadas com os direitos de autor (Direção-Geral da Educação, 2018d, 2018e, 2019). No entanto, para os alunos do 4.º ano em particular, sugerimos que no âmbito das TIC sejam abordadas temáticas específicas para a aquisição de competências relacionadas com a dimensão funcional de literacia mediática (Buckingham et al., 2005), que permitem o acesso e utilização dos *media*, área esta que não está

explicitamente contemplada no documento das *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação* do 1.º ciclo (Direção-Geral da Educação, 2018d).

Considerando as aprendizagens essenciais do currículo da disciplina de Português, propomos que sejam reforçadas algumas destas aprendizagens relacionadas com a dimensão ACA e também com alguns aspetos da dimensão UPP, nomeadamente no que se refere à participação e produção de conteúdos mediáticos. Para o efeito, destacamos em particular a importância de desenvolver as seguintes competências, tomando os textos e conteúdos mediáticos como objeto de estudo:

4.º ano

- escrita de textos considerando os objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião, etc.);
- expressão de uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma);
- compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para:
- identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais;
- seleção e registo de informação relevante para um determinado objetivo;
- análise de texto para distinção entre facto e opinião;
- compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos e de textos associados a finalidades informativas (Direção-Geral da Educação, 2018a).

6.º ano

- compreensão do texto oral, identificação da intenção comunicativa do interlocutor e retenção da informação relevante para intervir de modo adequado na interação;
- distinção, em comunicações orais, entre factos e opiniões, na explicitação de argumentos.
- inferências sobre textos escritos, justificando-as;

- distinção, nos textos, de características da notícia, da entrevista, do anúncio publicitário e do roteiro (estruturação, finalidade);
- compreensão dos objetivos e as formas de publicidade;
- utilização de processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos.
- intervenção em blogues e em fóruns, por meio de textos adequados ao género e à situação de comunicação.
- produção de textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas (Direção-Geral da Educação, 2018b).

#### 9.ºano

- análise da organização de um texto oral tendo em conta o género (diálogo argumentativo, exposição e debate) e o objetivo comunicativo;
- argumentação para defesa e/ou refutação de posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista;
- avaliação dos argumentos quanto à validade, à força argumentativa e à adequação aos objetivos comunicativos;
- leitura e elaboração, em suportes variados, de textos dos géneros: divulgação científica, recensão crítica, comentário e artigos de opinião;
- reconhecimento de valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos;
- planificação, com recurso a diversas ferramentas, incluindo as tecnologias de informação e a Web, incorporando a seleção de informação e estruturação do texto de acordo com o género e a finalidade;
- utilização de diversas estratégias e ferramentas informáticas na produção, revisão, aperfeiçoamento e edição de texto;
- respeito sobre os princípios do trabalho intelectual como explicitação da bibliografia consultada de acordo com normas específicas (Direção-Geral da Educação, 2018c).

Sublinhámos, ainda, a importância do desenvolvimento do pensamento crítico. Consideramos vantajoso o investimento num trabalho acrescido para desenvolver esta competência, pois a capacidade de pensar criticamente constitui uma condição imperiosa e fortemente relacionada com as competências de literacia mediática, como Arke (2005) mostrou no seu estudo e como também já referimos anteriormente.

Os participantes do presente estudo revelaram fragilidades a este nível, e por esta razão destacamos a relevância do seu desenvolvimento em contexto escolar.

Embora seja uma competência amplamente referida nos documentos relacionados com a educação, nomeadamente o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, na verdade não está explícita a forma como os professores poderão desenvolver esta competência (LaPECi, 2020), e por essa razão sugerimos uma base de trabalho para os professores desenvolverem esta área, não só nos seus alunos, mas também para aprofundarem as suas estratégias pedagógicas neste sentido.

Para tal, Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) afirmam que a promoção do pensamento crítico tem de ser um ato de ensino consciente, explícito e sistemático e por isso é necessária a aplicação de uma estratégia/prática pedagógica que oriente os professores na planificação das atividades, isto é, na construção ou reformulação de atividades que exijam explicitamente o uso de capacidades de pensamento crítico.

Assim, como existem várias definições do conceito de literacia mediática, também o conceito de pensamento crítico apresenta várias definições, e por essa razão existem vários quadros de referência para a promoção do seu desenvolvimento (Vieira, 2015).

No contexto da presente investigação, propomos a utilização do conceito definido por Ennis (1985, 1991) por ser, segundo Vieira e Tenreiro-Vieira (2015), amplamente utilizado em educação. Ennis (1985) define o pensamento crítico como uma forma de pensar reflexiva e sensata com o objectivo de decidir em que se deve acreditar ou fazer, e que envolve *disposições* e *capacidades*. As *disposições* revelam a tendência para agir de forma crítica perante uma situação, o que o autor designa por espírito crítico, e estão mais relacionadas com aspetos afetivos. São exemplos: procurar um enunciado claro da questão ou tese, tentar estar bem informado, utilizar e mencionar fontes credíveis, etc. Já as *capacidades* estão relacionadas com aspetos cognitivos e encontram-se agrupadas em cinco categorias: a clarificação elementar, o suporte básico, a inferência, a clarificação elaborada e as estratégias e táticas para implementar o pensamento crítico. São exemplos as capacidades de: focar numa questão, avaliar a credibilidade de uma fonte segundo

critérios definidos, fazer e avaliar juízos de valor, decidir sobre uma ação, interagir com os outros, etc. (Ennis, 1985).

Sugerimos a utilização da taxonomia de Ennis como enquadramento para uma estratégia de ensino-aprendizagem orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, adaptando-o, quando possível, às temáticas abordadas nas diferentes disciplinas, tal como referiu Rui Vieira num Seminário online intitulado *O pensamento crítico no combate à pandemia da desinformação* (LaPECi, 2020). Destacamos, em particular, a temática dos *media* inserida na disciplina/componente Cidadania e Desenvolvimento e apresentamos de seguida uma sugestão de operacionalização dos pressupostos da taxonomia de Ennis (1985) num exercício de análise, compreensão e avaliação de um artigo de um jornal, como uma forma de potenciar o desenvolvimento do pensamento crítico no âmbito da literacia mediática.

- Proposta de Exercício: análise, compreensão e avaliação de um artigo de um jornal

A definição dos objetivos da tarefa foi orientada pela lista de *capacidades* enunciadas na taxonomia de Ennis (1985).

Objetivos:

- Saber verificar a veracidade de um conteúdo/artigo/notícia
- Identificar o tema central de um conteúdo/artigo/notícia
- Compreender a mensagem global do conteúdo/artigo/notícia
- Tomar uma posição ou formar uma opinião sobre a mensagem de um conteúdo/artigo/notícia argumentando devidamente
- Partilhar/expôr a mensagem do conteúdo/artigo/notícia incluindo a sua posição/opinião com os devidos argumentos

Procedimento:

O exercício consiste na leitura de um artigo de um jornal e a resposta a algumas perguntas sobre o mesmo, que podem ser adaptadas de acordo com o ano de escolaridade.

Antes da realização do exercício, o professor poderá expor algumas considerações sobre as *disposições* enunciadas por Ennis (1985) que os alunos deverão ter em conta para a realização do exercício, realçando a importância de:

- Procurar um enunciado claro da questão
- Tentar estar bem informado (a importância de cruzar fontes de informação)
- Utilizar e mencionar fontes credíveis
- Tentar não se desviar do cerne da questão
- Considerar outros pontos de vista além do seu próprio
- Relacionar a partir de premissas de que os outros discordam, sem deixar que a discordância interfira com o seu próprio raciocínio
- Suspender juízos sempre que a evidência e as razões não sejam suficientes
- Tomar uma posição (e modificá-la) sempre que a evidência e as razões sejam suficientes para o fazer
- Procurar tanta precisão quanto o assunto o permitir
- Ser sensível aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros

As perguntas foram formuladas de acordo com os objetivos definidos e orientadas pela lista de *capacidades* enunciadas na taxonomia de Ennis (1985), como se pode ver no Quadro 65.

### Quadro 65

*Lista de capacidades de pensamento crítico e a sua operacionalização através das perguntas para o exercício de análise, compreensão e avaliação de um artigo de um jornal.*

Lista de <i>capacidades</i> com base na Taxonomia de Ennis (1985) selecionadas para o exercício	Perguntas formuladas para o exercício
Suporte básico  -Avaliar a credibilidade de uma fonte através dos critérios: a) Perita/conhecedora/versada b) Conflito de interesses c) Acordo com as fontes	1. Qual foi a fonte do artigo? 2. A fonte do artigo é especialista/perita sobre o tema abordado? 3. A fonte apresenta algum conflito de interesses, por exemplo, em termos políticos? 4. Existem outras fontes a apresentaram o mesmo assunto?
Clarificação elementar  -Identificar ou formular uma questão -Analisar argumentos:	5. Identifica o tema do assunto. 6. O artigo apresenta factos ou opiniões? 7. Qual foi a conclusão do autor sobre o assunto apresentado?

- a) Identificar conclusões
  - b) Identificar as razões enunciadas
  - c) Procurar a estrutura de um argumento
  - Fazer e responder a questões de clarificação:  
Quais são os factos?
8. Foram referidos argumentos para se chegar à conclusão apresentada?

Inferência	9. A conclusão a que o autor chega tem alguma consequência? Qual/quais?
-Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre:	10. Existem alguma alternativa a essas consequências?
a) Consequências de ações propostas	
b) Considerar e pesar alternativas	
Clarificação elaborada	11. Qual a tua opinião ou a tua posição sobre a conclusão do autor?
- Estratégia de definição:	
a) Expressar uma posição sobre uma questão	
Estratégias e táticas	12. Reflete e decide sobre se o artigo deve ser partilhado ou não.
- Decidir sobre uma ação	13. Apresenta a tua opinião sobre o artigo com a devida argumentação.
- Interagir com os outros:	
a) Apresentar uma posição a uma audiência particular	

Nota. Este exercício foi inspirado num exemplo referido no Seminário online intitulado *O pensamento crítico no combate à pandemia da desinformação* (LaPECi, 2020).

Relativamente às metodologias mais adequadas para o ensino no âmbito da Educação para os *media*, estas devem-se basear em métodos ativos, democráticos, motivadores e que favoreçam uma participação de todos (Pereira, 2000).

Efetivamente,

as metodologias ativas englobam uma conceção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (Bacich & Moran, 2018, p. 7)

Nestas metodologias o professor assume o papel de orientador e facilitador do processo de aprendizagem, motivando, questionando e apoiando o aluno a chegar mais além do que conseguiria se realizasse o percurso sozinho. São exemplos as metodologias de aprendizagem baseada em projetos (*project based learning*), em jogos (*game based learning*), em problemas (*problem based learning*), em equipas (*team based learning*), entre outras (Bacich & Moran, 2018; Lovato et al., 2018).

Ainda no âmbito das propostas formativas, embora apenas com uma breve referência, não poderíamos deixar de sublinhar a extrema importância da formação dos professores, dos pais e de um modo geral de todos os agentes educativos, uma vez que estes desempenham um importante papel na construção de conhecimentos sobre os *media*, no desenvolvimento de competências, assim como nas experiências mediáticas das crianças/jovens (Pereira, 2000).

## CONCLUSÃO

---

Chegado o momento final de reflexão crítica sobre todo o trabalho realizado no âmbito da presente tese, importa analisar a pertinência, os contributos e as limitações desta investigação.

O estado da arte permitiu-nos validar a pertinência e urgência de estudos científicos e reflexões sobre a temática dos *media*. Por um lado, verificamos a complexidade do conceito de literacia mediática, uma vez que existe uma grande diversidade de definições e abordagens ao tema. Constatámos uma falta de consenso sobre um quadro concetual único, com dimensões bem definidas, que permita uma avaliação de competências sistemática e válida. Decorrente deste facto, percebemos as evidentes dificuldades de avaliação, no que se refere à tomada de decisão sobre as metodologias e instrumentos a utilizar.

Por outro lado, embora se verifique um crescente interesse pela temática, verificamos uma lacuna relativamente às evidências científicas sobre o diagnóstico do nível de literacia mediática dos cidadãos, nomeadamente nas faixas etárias mais jovens, para que seja possível criar as respostas mais adequadas às necessidades desta população. Esta constatação permitiu também fundamentar a opção pela população alvo desta investigação.

Com base no enquadramento proporcionado pelo estado da arte e pelo Projeto COMEDIG, que teve um papel orientador ao nível teórico e metodológico, definimos como objetivo para esta investigação perceber o que sabem as crianças e os jovens sobre os *media*, quais os seus níveis de literacia mediática assim como as suas principais lacunas, de modo a contribuir para orientar respostas mais adequadas às suas necessidades de formação. Pretendemos ainda comparar as competências de literacia mediática entre os níveis escolares estudados e também a relação com algumas variáveis sociodemográficas e académicas.

Apontamos o contributo desta investigação ao nível metodológico, em particular pela construção e validação de instrumentos de avaliação de competências de literacia mediática, os questionários para os alunos dos 4º e 6º anos e outro para os alunos do 9º ano de escolaridade.

Retiramos desta investigação a conclusão de que existem dificuldades transversais aos três anos de escolaridade estudados relativamente à análise e compreensão de conteúdos mediáticos, assim como aos conhecimentos sobre fiabilidade da informação

recebida/pesquisada. Também identificámos nos alunos do 4º ano baixas capacidades ao nível de competências técnicas para utilização dos *media*.

A este respeito é muito importante desconstruir a crença de que os nativos digitais apresentam características específicas que lhes conferem mais competências de literacia mediática apenas por terem nascido rodeados das novas tecnologias ( Buckingham, 2009; Matos et al., 2016). Aliás, a presente investigação vem confirmar que, efetivamente, a utilização dos *media* só por si não aumenta a dimensão crítica das competências de literacia mediática.

Desta forma, construímos o perfil de necessidades formativas destes alunos e propusemos algumas possíveis respostas a estas necessidades, sublinhando a importância de recursos já existentes e outras recomendações.

Para a promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, relacionado com a dimensão ACA (Análise, Compreensão e Avaliação), propomos a utilização de orientações e recursos já existentes para o reforço do ensino sobre esta temática, nomeadamente as aprendizagens essenciais presentes no currículo da disciplina de Português. Para além disto, sugerimos um investimento acrescido dos professores no desenvolvimento do pensamento crítico dos seus alunos, com recurso à utilização do Referencial de Ennis como uma estratégia de organização de tarefas de ensino-aprendizagem.

Realçamos que alguns conteúdos da disciplina de TIC podem ser rentabilizados e utilizados como um recurso para colmatar as necessidades identificadas nos alunos do 4º ano de escolaridade.

Sublinhámos também a importância do recurso ao Referencial de Educação para os *Media*, como documento fundamental a ter em consideração, em particular no âmbito da componente Cidadania e Desenvolvimento.

Recomendámos ainda, como metodologia a adotar, a utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem.

Destacamos um importante resultado da presente investigação, que vem confirmar a importância da educação para os *media* no desenvolvimento das competências de literacia mediática. Verificámos que os alunos que, em algum momento do seu percurso escolar abordaram a temáticas dos *media*, tendem a ter melhores níveis de competências de literacia mediática. É por isso fundamental refletir sobre o papel da escola e dos professores na educação para os *media*.

Desta forma torna-se imperioso que se aposte numa política centrada no investimento na formação de professores na área dos *media*, tema que não tem tido a importância devida, nem na formação inicial dos professores, nem na formação contínua, embora se registem alguns avanços, ainda que lentos (Pinto & Pereira, 2018).

Um exemplo de boas práticas são as iniciativas no âmbito da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, promovidas numa parceria entre a Direção Geral de Educação, o Sindicato de Jornalistas e o Centro Protocolar de Formação para Jornalistas (CENJOR) – o Projeto Literacia para os Media e Jornalismo. Estas iniciativas têm como objetivo a dinamização de oficinas de formação para desenvolver competências nos professores de forma a desenvolverem atividades de educação para os *media* com os seus alunos, tendo como base a metodologia do projeto (Direção-Geral da Educação, n.d.-b).

Ainda a respeito da formação de professores, apresentamos mais uma iniciativa na área das competências digitais, e por isso um domínio mais restrito que as competências de literacia mediática. Destacamos o Plano de Capacitação Digital de Docentes (PCDD), no âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital, de 21 de abril de 2020 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020) com o objetivo de desenvolver as competências digitais dos docentes para que possam utilizar as tecnologias digitais em contexto profissional. O Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) tem por base o quadro conceptual dos documentos orientadores desenvolvidos pela Comissão Europeia, nomeadamente o DigCompEdu (Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores) e o DigCompOrg (Quadro Europeu para Organizações Educativas Digitalmente Competentes). O plano de ação consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades, nomeadamente oficinas de formação em 3 níveis de proficiência digital, que se inicia através de um diagnóstico de competências com recurso a uma ferramenta de autorreflexão designada por Check-in e desenvolvida pela Comissão Europeia (Direção-Geral da Educação, n.d.-a; Presidência do Conselho de Ministros, 2020)

Paralelamente ao contexto escolar, não podemos deixar de referir a importância do papel dos pais e da família no desenvolvimento da literacia mediática de crianças e jovens. Não só pela partilha de experiências que deve ocorrer, mas também através da mediação parental para uma utilização crítica dos *media*, incluindo a abordagem de algumas temáticas, nomeadamente o *cyberbullying*. A este respeito destacamos mais uma vez o importante papel da escola e dos professores na formação dos pais. São exemplos a ter em conta numa formação deste âmbito o documento *Educação e os novos media* –

*um guia para pais* (Papuzza et al., 2011) e o recurso *Cyberbullying – Um manual de formação de pais* (Jäger, , Stelter, , Amado, , Matos, & Pessoa, 2012).

Assim, é extremamente importante alertar mais uma vez para que não se considerem os nativos digitais como uma população com uma boa proficiência na área dos *media*, para que não se corra o risco de uma desvalorização da formação dos jovens nesta temática, e é igualmente pertinente realçar a importância da formação dos professores e pais/encarregados de educação.

Sublinhamos também o interesse dos resultados do estudo das relações entre as variáveis sociodemográficas e académicas e a literacia mediática. O nível de habilitações dos pais parece estar relacionado de uma forma significativa e positiva com o nível de competências de literacia mediática dos seus filhos, assim como os alunos com melhor rendimento escolar tendem também a revelar melhores níveis de competências de literacia mediática. Decorrente destes resultados, pode-se afirmar que será importante os professores considerarem estas duas variáveis na planificação das suas aulas no âmbito dos *media*, no sentido de darem uma resposta mais eficaz às necessidades de formação de cada um dos seus alunos.

Por último foram comparados os níveis de competências de literacia mediática entre os anos escolares estudados e verificámos que os alunos mais velhos são os que apresentam melhores resultados, seguidos pelos alunos do 6º ano e por último os alunos participantes mais novos, do 4º ano. Apenas na dimensão de UPP, os 6.º e 9.º anos não apresentaram diferenças significativas, sugerindo que estes anos de escolaridade não diferem nesta dimensão das competências de literacia mediática .

O rigor e a fundamentação com base em pressupostos sólidos que pretendemos cumprir no desenvolvimento da presente investigação não eliminou a presença de algumas limitações e constrangimentos, pelo que os resultados devem ser interpretados tendo em conta estas mesmas limitações.

Em termos metodológicos, a decisão sobre a forma da recolha da amostra constitui desde logo a primeira limitação. A amostra foi recolhida por um método não probabilístico, a amostra por conveniência, o que deve suscitar alguns cuidados ao nível da extrapolação das conclusões para o universo em questão (Hill & Hill, 2009).

Outras limitações da investigação estão relacionadas com os resultados do estudo da validade e fidelidade dos questionários que, embora dentro dos parâmetros aceitáveis, apresentam valores relativamente baixos em termos de consistência interna, facto que

aponta para a importância da realização de mais estudos para uma validação mais robusta destes instrumentos de avaliação. Uma hipótese explicativa poderá residir no facto de que estes questionários incluem perguntas com diferentes tipos de respostas (e.g., escalas de likert, escolha múltipla, correspondência), que foram elaboradas de acordo com o próprio conceito de literacia mediática considerado, e que englobam não só a avaliação de conhecimentos, mas também de atitudes e comportamentos, o que vem confirmar a complexidade do conceito de literacia mediática e as dificuldades de avaliação daqui decorrentes.

Assim, a este nível, referimos a dificuldade de construção dos instrumentos de avaliação utilizados, relacionada com a existência na literatura de inúmeras definições do conceito de literacia mediática e, por isso, uma enorme variedade de instrumentos de avaliação. Por esta razão, consideramos que existe, de facto, a necessidade de se chegar a um consenso em torno do quadro concetual de literacia mediática, de forma a ser possível realizar avaliações sistemáticas destas competências (Potter, 2010), e a comparar resultados de uma forma fiável e válida (Livingstone & Thumim, 2003).

Por último, importa referir um constrangimento sentido e que pode constituir um entrave ao desenvolvimento de investigações e ao avanço científico. Foi sentida uma falta de colaboração da parte das escolas, quer do ensino público, quer do ensino privado, não só manifestada pela recusa na participação, como também pela ausência de respostas, pelo que foi percorrido um longo caminho, com persistência, para se conseguir construir a amostra apresentada.

Por fim, consideramos que, com esta investigação contribuímos para dar mais uns passos e algumas pistas sobre o conhecimento dos níveis de competências de literacia mediática das crianças e jovens, nomeadamente através da construção dos instrumentos de avaliação e ainda mediante as recomendações de formação baseadas no perfil de necessidades das crianças e jovens participantes.

Embora tenhamos apresentado algumas respostas para as questões a que nos propusemos responder nos objetivos deste trabalho, são muitas as perguntas que surgem e que lançamos para futuras investigações. Seria importante investigar se as competências de literacia mediática são ou não passíveis de serem transferidas entre cada *medium*; seria interessante perceber o retrato nacional das competências de literacia mediática, ou seja, se existem ou não diferenças a nível geográfico, de forma a responder adequadamente às necessidades de cada região do país, assim a como a razão da existência (ou não) dessas

diferenças; realizar estudos sobre o investimento na educação para os *media* nas escolas privadas vs escolas públicas; investigar sobre os níveis de literacia mediática dos professores; ao nível escolar e familiar/parental, seria importante conhecer melhor de que forma é abordado o tema dos *media*. Ainda outra linha de investigação que nos parece pertinente seria estender a avaliação das competências de literacia mediática às crianças mais novas, em idade pré-escolar, assim como o desenvolvimento de programas específicos a serem aplicados nos jardins de infância.

Ao nível metodológico seria interessante, para futuras linhas de investigação, a realização de estudos de natureza longitudinal, com vários momentos de avaliação ao longo do tempo, tanto no contexto escolar, como noutros contextos educativos, por exemplo, acompanhando a aplicação de um programa de formação de literacia mediática para crianças e jovens.

Tomando em consideração o momento atual que o mundo atravessa no contexto da pandemia de Covid-19, sublinhamos o facto deste trabalho ter sido realizado, em grande parte, na época pré pandemia, em particular a recolha dos dados. Neste sentido, surgem novas questões pós pandemia que abrem portas a mais temas a serem explorados e investigados.

Uma vez que as crianças e os jovens passaram um longo período de tempo em confinamento dentro das suas casas, com aulas online e também através da televisão, e conseqüentemente muito tempo em frente a ecrãs, pode levantar-se a questão de como foi a sua utilização dos *media* durante este período. Será que neste contexto os professores abordaram e/ou aprofundaram mais esta temática? Houve alteração no nível de competências de literacia mediática destas crianças? Como foi a mediação parental neste período de grande utilização?

Face a tudo isto, acreditamos que este trabalho venha contribuir para alimentar o já grande interesse pela temática dos *media* e influir os investigadores a estudar mais sobre a mesma.

“We must prepare young people for living in a world of powerful images, words and sounds.”

UNESCO, 1982

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- 7 Dias com os Media. (2020). *7 Dias com os Media*. <http://www.7diascomosmedia.pt/>
- Abreu, B. de. (2011). Literacia dos media, redes sociais e ambiente web 2.0. *Literacia, Media e Cidadania*, 0(0), 493–504.  
<https://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/486/509>
- Akçayir, M., Dündar, H., & Akçayir, G. (2016). What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980? *Computers in Human Behavior*, 60, 435–440.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089>
- Almeida, I. (2012). “Fumar fica-te a matar” | Campanha | PÚBLICO.  
<https://www.publico.pt/2012/11/17/p3/noticia/fumar-ficate-a-matar-1814900>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arke, E. T. (2005). *Media literacy and critical thinking: Is there a connection?* Universidade Duquesne.
- Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53–65.  
<https://doi.org/10.1080/09523980902780958>
- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1), 7–21.  
<https://doi.org/10.1177/1077695812469802>
- Aufderheide, P., & Firestone, C. (1992). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy* (Issue 2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). (n.d.). *Learning in Media Arts*. Australian Curriculum. Retrieved September 29, 2020, from <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/media-arts/structure/>
- Australian Teachers of Media - Victoria. (2020). *About*. <https://atomvic.org/about/>
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática* (Penso Edit).
- Bazalgette, C. (2007). La educación en los medios en el Reino Unido. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 28, 33–41.  
<https://doi.org/10.3916/25975>
- Benavente (Coord), A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Fundação C).
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Brandão, D. (2010). Cultura participativa. Resenha crítica sobre a obra: Convergence culture—where old and new media collide; de Henry Jenkins. *Comunicação e Sociedade*, 18, 245–255. <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1004/969>
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33–43. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02735.x>
- Buckingham, David. (1996). *Children talking television: the making of television literacy*. (Routledge).

- Buckingham, David. (2001). *Media education : a global strategy for development. A policy paper prepared for UNESCO- Sector of Communication and Information*.  
<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya27012005130611.php>
- Buckingham, David. (2003). Media literacies. In *Media Education : Literacy , Learning and Contemporary Culture* (Polity Pre, Issue January).  
<https://www.researchgate.net/publication/242298855%0A>
- Buckingham, David. (2007a). *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.
- Buckingham, David. (2007b). Digital media literacies : rethinking media educationa in the age of the internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43–55.  
<https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham, David. (2007c). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111–119. <https://doi.org/10.1080/17439880701343006>
- Buckingham, David. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Medienimpulse, March*, 1–12.  
<http://medienimpulse.at/articles/view/143>
- Buckingham, David. (2015). Do we really need media education 2.0? Teaching media in the age of participatory culture. In T.-B. Lin, V. Chen, & C. S. Chai (Eds.), *New Media and Learning in the 21st Century* (pp. 9–21). <https://doi.org/10.1007/978-981-287-326-2>
- Buckingham, David. (2018). *David Buckingham*. Teaching Social Media 3: Representation.  
<https://davidbuckingham.net/2018/03/26/teaching-social-media-3-representation/>
- Buckingham, David, Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom. In *London: University of London* (Vol. 70). London:Ofcom. papers://e97baf73-a10d-438d-985b-bee59744e11f/Paper/p8155
- Buckingham, David, Grahame, J., Powell, M., Burn, A., & Ellis, S. (2014). Developing Media Literacy : Concepts , Processes and Practices. In *Developing Media Literacy*. English and Media centre. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares do ensino básico português* (p. 89). Ministério da Educação e Ciência.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)
- Carvalho, A. (2015). *Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho* [Universidade do Minho].  
<http://hdl.handle.net/1822/34309>
- Carver, R. B., Wiese, E. F., & Breivik, J. (2013). Frame analysis in science education: a classroom activity for promoting media literacy and learning about genetic causation. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 4(3), 211–239. <https://doi.org/10.1080/21548455.2013.797128>
- Casaleiro, F. (2021). *Escolinha dos Media do Instituto Superior Miguel Torga*. Notícia ISMT.  
<https://ismt.pt/escolinha-dos-media-do-instituto-superior-miguel-torga/>
- Celot, P. (2015). *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative* (Issue March). EAVI. <https://www.eavi.eu/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/assessing.pdf>
- Celot, P., & Tornero, J. M. P. (2010). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels -*

- Final Report* (Issue October). European Commission.  
[http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/eavi\\_study\\_on\\_assessment\\_criteria\\_for\\_media\\_literacy\\_levels\\_in\\_europe\\_last\\_0.pdf](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe_last_0.pdf)
- Center for Media Literacy. (n.d.). *About CML*. <https://www.medialit.org/about-cml>
- Chang, C.-S., & Liu, E. Z.-F. (2011). Exploring the Media Literacy of Taiwanese Elementary School Students. *Asia-Pacific Education Researcher*, 20(3), 604–611.  
<https://doi.org/WOS:000297481800015>
- Coca-cola Portugal. (2016). *Uma Única Marca: “Taste the Feeling”: The Coca-Cola Company*.  
<https://www.cocacolaportugal.pt/historias/taste-the-feeling>
- Código da publicidade - Decreto-Lei n.º 330/90 - Diário da República n.º 245/1990, Série I de 1990-10-23, 1 (2017). [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/74450489/201701182142/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?\\_LegislacaoConsolidada\\_WAR\\_drefrontofficeportlet\\_rp=indice](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/74450489/201701182142/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second Ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coiro, J., Knobel, M., Larkshear, C., & Leu, D. (2008). *Handbook of Research on the New Literacies*.
- COMEDIG. (2020). *COMEDIG Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal*. Apresentação. <https://www.uc.pt/fpce/comedig/apresentacao>
- Comissão Europeia. (2007a). *Competências essenciais para aprendizagem ao longo da vida - Quadro de referência europeu*.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>
- Comissão Europeia. (2007b). *Comunicação da Comissão Europeia 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*. <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Comunicação-da-Comissão-Europeia-sobre-uma-abordagem-europeia-da-literacia-mediática-no-ambiente-digital.pdf>
- Comissão 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. *Jornal Oficial Da União Europeia*, 9–12. <http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital.pdf>
- Comissão Nacional da UNESCO, Conselho Nacional da Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Gabinete para os Meios de Comunicação Social, Ministério da Educação, UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento - Graça Simões, & Universidade do Minho/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (2011). Literacia dos media Declaração de Braga. *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania,”* 851–853. <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/520/490>
- Comité de Ministros do Conselho da Europa. (2018). *Recomendação CM/Rec (2018) 7 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre as diretrizes relativas ao respeito, proteção e realização dos direitos da criança no ambiente digital*.  
[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=090000168091d925](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=090000168091d925)
- Comité dos Direitos da Criança. (2021). *Comentário Geral n.º 25 (2021) sobre os direitos das crianças em relação ao ambiente digital* (pp. 1–26).  
[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Conselho da União Europeia. (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre

- as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial Da União Europeia*, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)
- Conselho da União Europeia. (2020). Conclusões do Conselho sobre a literacia mediática num mundo em constante mutação. *Jornal Oficial Da União Europeia*, C 193/06, 23–28.
- Conselho Nacional da Educação. (2021). A voz das crianças e dos jovens na educação escolar. *Diário*, 1–121. [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao\\_n.\\_2\\_2021\\_Voz.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_n._2_2021_Voz.pdf)
- Conselho Nacional de educação. (2011). *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*. <https://dre.pt/dre/detalhe/recomendacao/6-2011-3478279>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (B. Cope & M. Kalantzis (eds.)). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979402>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies* (B. Cope & M. Kalantzis (eds.)). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- Costa, C., Sousa, C., & Tyner, K. (2019). Níveis de literacia mediática em estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 5º congresso* (pp. 83-95) (Issue 33, pp. 159–182). [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/view/3226/3120](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/3226/3120)
- Costa, C., Tyner, K., Rosa, P., Sousa, C., & Henriques, S. (2018). Escala de literacia mediática e informacional para os 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 41(November), 11–28. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.01>
- Daheim, C., & Wintermann, O. (2016). The future of work: skills and resilience for a world of change. *EPSC Strategic Notes*, 13.
- Despacho nº 15 846/2007 do Ministério da Educação (2007). [www.dge.mec.pt/sites/default/files/DSPE/mime/despacho\\_n\\_15\\_846\\_de\\_2007.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/DSPE/mime/despacho_n_15_846_de_2007.pdf)
- Dezuanni, M. (2019). Media Literacy in Australia. In *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0140>
- DGEEC. (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares II*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_DEEBS\\_2016\\_Desigualdades2\\_CEB.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (n.d.-a). *Capacitação Digital de Docentes - Plano de acção para a transição digital*. <https://www.dge.mec.pt/pcdd/index.html>
- Direção-Geral da Educação. (n.d.-b). *Educação para a cidadania. Literacia Para Os Media e Jornalismo*. Retrieved October 20, 2020, from <https://cidadania.dge.mec.pt/media/literacia-para-os-media-e-jornalismo>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Português | 4.º ano | 1.º ciclo do ensino básico*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Português | 6.º ano | 2.º ciclo*

- do ensino básico.*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Português |9.º ano | 3.º ciclo do ensino básico.*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Orientações curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação - 1.º ciclo do ensino básico (Issue 1).*  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ERTE/oc\\_1\\_tic\\_1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ERTE/oc_1_tic_1.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018e). *Tecnologias da Informação e Comunicação - 9.º ano/3.º ciclo do ensino básico.*  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/tic\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/tic_3c_9a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2019). *Tecnologias da Informação e Comunicação - 6.º ano/2.º ciclo do ensino básico.*  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_tic\\_2019.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_tic_2019.pdf)
- Domaille, K., & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001* (p. 73).  
<http://www.literaciamediatca.pt/downloads/youth-media-education-survey-2001.pdf>
- EAVI. (2017). *EAVI Media Literacy for citizenship*. <https://eavi.eu/>
- EAVI, & DTI. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in europe final report* (Issue April).  
[http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study\\_testing\\_and\\_refining\\_ml\\_levels\\_in\\_europe.pdf](http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf)
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, oktober*, 44–48.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1bd9adf747fd7aaa.pdf>
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: a streamlined conception. *Teaching Philosophy, 14*(1).  
[https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception\\_002.pdf?sfvrsn=91b61288\\_0](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf?sfvrsn=91b61288_0)
- Escolinha dos media. (n.d.). *Página inicial [página de Facebook]*.  
[https://www.facebook.com/escolinha.dos.media/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/escolinha.dos.media/?ref=page_internal)
- Espírito Santo, H., & Daniel, F. (2017). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (2): Guia para reportar a força das relações. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, 3*(1), 53–64. <https://doi.org/10.7342/ismt.rpics.2017.3.1.48>
- European Commission. (2017). *Frequency of internet use Source of data : Eurostat*.  
<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
- European Commission. (2019). *European Media Literacy Events*.  
<https://ec.europa.eu/futurium/en/european-media-literacy-events>
- European Commission. (2021a). *Eurostat Data Browser. Individuals - Internet Use*.  
[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ISOC\\_CI\\_IFP\\_IU\\_\\_custom\\_1077182/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ISOC_CI_IFP_IU__custom_1077182/default/table?lang=en)
- European Commission. (2021b). *Eurostat Data Browser. Individuals - Internet Use and Activities*.

- [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ISOC\\_BDE15CUA\\_\\_custom\\_1077263/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ISOC_BDE15CUA__custom_1077263/default/table?lang=en)
- Fedorov, A. (2008). Media Education around the World : Brief History. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2).  
[https://www.researchgate.net/publication/26595210\\_Media\\_Education\\_around\\_the\\_World\\_Brief\\_History](https://www.researchgate.net/publication/26595210_Media_Education_around_the_World_Brief_History)
- Ferrés, J. (2006). *La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. moz-extension://c781e312-dce9-4007-b7c7-30925b27b31d/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fwww.cac.cat%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2019-04%2FQ25\_ferres2\_ES.pdf
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Grupo Comunicar*, 15(29), 100–107. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Ferrés, J., Aguaded Gómez, J. I., García Matilla, A., Josep, F. C., Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*.  
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6876/Competencia\\_mediatica.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6876/Competencia_mediatica.pdf?sequence=2)
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, XIX(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Field, A. (2009). *Descobriendo a estatística usando o SPSS [e book]* (2.ed). Artmed.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4320753/mod\\_resource/content/1/2011\\_Field%28completo%29Descobriendo a estatística com SPSS.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4320753/mod_resource/content/1/2011_Field%28completo%29Descobriendo%20a%20estatística%20com%20SPSS.pdf)
- Fraus-Meigs, D. (2006). Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals. In *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278>
- García-Ruiz, R., González Pérez, V., & Aguaded Gómez, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.Info*, 35, 15–27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- García-Ruiz, R., Matos, A., & Borges, G. (2016). Media literacy as a responsibility of families and teachers. *Journal of Media Literacy*, 63(1 & 2), 82–91.  
[https://www.researchgate.net/profile/Mari\\_Pedreira/publication/305392195\\_Media\\_literacy\\_Good\\_practices/links/578cbbea08ae254b1de85264/Media-literacy-Good-practices.pdf#page=84](https://www.researchgate.net/profile/Mari_Pedreira/publication/305392195_Media_literacy_Good_practices/links/578cbbea08ae254b1de85264/Media-literacy-Good-practices.pdf#page=84)
- García-Ruiz, R., Pinto da Mota Matos, A., Arenas-Fernández, A., & Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 217–236.  
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. D. M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship / Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15–23.  
<https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- gmcsvideo. (2014). *Navegando com o Magalhães. Que impacto?* YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=RxePWQeTz8w>
- Gomes, A., Esteves, M., & Duarte, S. (2019). *Hábitos de Leitura*.  
[http://pnl2027.gov.pt/np4/file/799/Relat\\_rio\\_\\_\\_H\\_bitos\\_de\\_Leitura.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/file/799/Relat_rio___H_bitos_de_Leitura.pdf)

- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controvérsias fecundas*. Porto Editora.
- Grizzle, A., Moore, P., ano\_ Q. L. M. ur., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2016). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias* (UNESCO). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fisher, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2021). *Think critically, click wisely!* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh Ed). Pearson.
- Hartai, L. (2014). *Report on formal media education in europe (WP3)*. February.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). Investigação por Questionário. In *Metodologias de Investigação em Educação*. <https://doi.org/179524/02>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2016a). Literacy: Understanding media and how they work. In R. Picard (Ed.), *What Society Needs from Media in the Age of Digital Communication* (pp. 131–160). Formalpress. [http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Hobbs What Society Needs PDF.pdf](http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Hobbs%20What%20Society%20Needs%20PDF.pdf)
- Hobbs, R. (2016b). Literacy. *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*, 1–11. <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect162>
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330–355. [https://doi.org/DOI: 10.1598/RRQ.38.3.2](https://doi.org/DOI:10.1598/RRQ.38.3.2)
- Horta, M., Mendonça, F., & Nascimento, R. (2012). *Metas Curriculares - Tecnologias de Informação e Comunicação - 7.º e 8.º anos*. Ministério da Educação e da Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_tic\\_7\\_e\\_8\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_tic_7_e_8_ano.pdf)
- Instituto Nacional de Estatística. (2016). Sociedade da informação e do conhecimento- Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias. *Destaque - Informação à Comunicação Social*, 1–9. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=250254698&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=250254698&DESTAQUESmodo=2)
- Jäger, T., Stelter, C., Amado, J., Matos, A. & Pessoa, T. (2012). Cyberbullying – Um manual de formação de pais . In *Cyberbullying – Um manual de formação de pais*. [https://www.uc.pt/fpce/comedig/documentos/Cyberbullying\\_manual](https://www.uc.pt/fpce/comedig/documentos/Cyberbullying_manual)
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Cultura: Where Old and New Media Collide* (New York U).
- Jenkins, H. (2007). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21 century* (p. 72). The MacArthur Foundation. [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)
- João, S., & Menezes, I. (2008). Construção e validação de indicadores de literacia mediática. *Comunicação e Sociedade*, 13, 55–68. <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/viewFile/1144/1087>

- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.  
[https://jaltcue.org/files/articles/Kaiser1974\\_an\\_index\\_of\\_factorial\\_simplicity.pdf](https://jaltcue.org/files/articles/Kaiser1974_an_index_of_factorial_simplicity.pdf)
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. Guilford.
- LaPECi. (2020). *O pensamento crítico no combate à pandemia da desinformação [video]*.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional* (Ariel/Planeta (ed.)).  
<https://issuu.com/lisfortuito/docs/269408658-el-cerebro-emocional-jose>
- Lee, A. Y. L. (2010). Media education: definitions, approaches and development around the globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966655.pdf>
- Literacia para os Media e Jornalismo. (2021). *Literacia media e jornalismo*. O Projeto.  
<https://associacaoliteracia.pt/o-projeto/>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. *EU Kids Online, September*, 3–25. <https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2011-300110>
- Livingstone, S., & Thumim, N. (2003). Assessing the media literacy of UK adults: a review of the academic literature. *Seminar on Media Literacy, March*, 54.  
<http://eprints.lse.ac.uk/21673/>
- Lopes, P. (2013). *Literacia mediática: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa* [(Tese de doutoramento, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa)].  
<http://hdl.handle.net/10071/8666>
- Lopes, P. C. (2011). *Literacia (s) e literacia mediática* (No. 110).  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjw1f2pwszzAhWGAmMBHbnWC4QQFnoECAMQAQ&url=http%3A%2F%2Frepositorio.ual.pt%2Fbitstream%2F11144%2F195%2F1%2Fliteracia\(s\)%2520e%2520literacia%2520mediatica.pdf&usg=AOvVaw2UhpLM8aYqXkGLm](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjw1f2pwszzAhWGAmMBHbnWC4QQFnoECAMQAQ&url=http%3A%2F%2Frepositorio.ual.pt%2Fbitstream%2F11144%2F195%2F1%2Fliteracia(s)%2520e%2520literacia%2520mediatica.pdf&usg=AOvVaw2UhpLM8aYqXkGLm)
- Lopes, P., Pereira, S., Moura, P., & Amália, C. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português. *Revista Observatório, 1*, 42–61.
- Lovato, F. L., Michelotti, A., & Da Silva Loreto, E. L. (2018). Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), 154–171.  
<https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>
- Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 69–91). Routledge.
- Markest. (2018). Os Portugueses e as Redes Sociais 2018. In *Markest*.  
[https://www.markest.com/wap/private/images/Logos/Folheto\\_Portugueses\\_Redes\\_Sociais\\_2018.pdf](https://www.markest.com/wap/private/images/Logos/Folheto_Portugueses_Redes_Sociais_2018.pdf)
- Marktest. (2019). *3,5 milhões de lares com Pay Tv*.  
<https://www.marktest.com/wap/a/n/id~2568.aspx>
- Maroco, J. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.  
<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/view/763/706>

- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com SPSS Statistics* (ReportNumb).
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1–22.  
<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=jmle>
- Martins (Coord.), G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (ed.)).
- Matos, A. (2008). Ver TV em família. *Comunicar*, XVI(31), 121–127.  
<https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-015>
- Matos, A. (2017). Cyberbullying: educar para proteger. *CyberLaw by CIJIC*, nº IV(Setembro), 40–67. [http://www.cijic.org/wp-content/uploads/2017/09/Cyberlaw-by-CIJIC\\_edicao-n4.pdf](http://www.cijic.org/wp-content/uploads/2017/09/Cyberlaw-by-CIJIC_edicao-n4.pdf)
- Matos, A., Festas, M. I., & Seixas, A. M. (2016). Digital media and the challenges for media education. *Applied Technologies and Innovations*, 12(2), 43–53.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15208/ati.2016.04>
- McDougall, J., Zezulkova, M., Driel, B. Van, & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/613204>
- Media literacy Week. (2014). *Media literacy week*.  
<https://www.medialiteracyweek.ca/about/what-is-media-literacy-week/>
- Media Smart. (2017). *O Programa*. <https://www.mediasmart.com.pt/media-smart/programa/>
- Media Smarts UK. (2020). *About Us*. <https://mediasmart.uk.com/about-us/>
- MediaSmarts. (2019a). *Media Literacy Fundamentals*. <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/media-literacy-fundamentals>
- MediaSmarts. (2019b). *What we do*. <http://mediasmarts.ca/about-us/what-we-do>
- MILObs. (n.d.). *Quem somos*. Retrieved October 15, 2020, from <http://milobs.pt/quem-somos/apresentacao/>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, 3476 (2012).
- Despacho n.º 6478/2017, 20790 (2017). <https://dre.pt/application/conteudo/107752620>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2928 (2018).  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)
- Miranda, C. eduardo albuquerque. (2011). Orbis Pictus. *Pro-Posições*, 22(3), 197–205.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300014>
- Mohebzadeh, Z., Emamjomeh, S. M. R., Assareh, A., & Hamidi, F. (2020). A Comparative Study of Media Literacy Education Curriculum in Canada, Iran, and the United States. *Iranian Journal of Comparative Education*, 3(3), 737–756.  
<https://doi.org/10.22034/IJCE.2020.219569.1103>
- Monteiro (Coord.), R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais)

s/estrategia\_cidadania\_original.pdf

- Moura, P. (2020). As culturas das crianças e dos jovens encontram os desafios da participação – entrevista com Henry Jenkins. *Comunicação e Sociedade*, 37, 187–199. [https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2657](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2657)
- NAMLE. (2019). *Media literacy defined*. <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>
- OCDE. (2011). Escolas privadas: quem sai ganhando? *Pisa Em Foco*, 2011(7). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48726101.pdf>
- OCDE. (2018). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018. Country Note* (pp. 1–10). [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_PRT.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PRT.pdf)
- Ofcom. (2008). *Media Literacy Audit. May*. [http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit-2010/ml\\_childrens08.pdf](http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit-2010/ml_childrens08.pdf)
- Ofcom. (2019). *Media literacy*. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research>
- Ofcom. (2020). *Making Sense of Media*. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research>
- Oliveira, S., & Caetano, R. (2017). *Literacia para os média e cidadania global: caixa de ferramentas*. [https://www.cidac.pt/files/2114/8597/6548/20170117\\_LMedia\\_cor\\_150dpi.pdf](https://www.cidac.pt/files/2114/8597/6548/20170117_LMedia_cor_150dpi.pdf)
- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual*. Allen&Unwin.
- Papuzza, E., Marzotti, M., Medici, A., & Russo, M. (2011). *Educação e os novos media - um guia para pais*. Seguranet. [https://www.seguranet.pt/sites/default/files/um\\_guia\\_para\\_os\\_pais\\_-\\_educacao\\_e\\_os\\_novos\\_media\\_0.pdf](https://www.seguranet.pt/sites/default/files/um_guia_para_os_pais_-_educacao_e_os_novos_media_0.pdf)
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2007a). *Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho*. 2005(5), 27–45.
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2007b). Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007. *Jornal Oficial Da União Europeia*, 2005, 27–45. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007L0065&from=PT>
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P21 Framework definitions*. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Patrícia, S., Clarisse, P., Diana, P., Petrella, S., & Amália, C. (2017). *Tratar os Media por “Tu” Guia Prático de Educação para os Media*.
- Pereira, S. (2000). A Educação para os media Hoje: Alguns princípios fundamentais. *Cadernos Do Noroeste*, 14, 669–674. <http://hdl.handle.net/1822/3962>
- Pereira, S. (2021). Crianças, Jovens e Media na Era Digital: Consumidores e Produtores? In *Crianças, Jovens e Media na Era Digital: Consumidores e Produtores?* <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.45>
- Pereira, S., Moura, P., & Fillol, J. (2018). *Levar os media para a escola - Agenda de atividades de transliteracia* (UNIVERSIDA). [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/view/238](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/238)

- Pereira, S., & Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania*. <http://hdl.handle.net/1822/27089>
- Pereira, S., Pereira, L., & Tomé, V. (org. . (2011). *25 + um Agenda de atividades de educação para os media*. [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/view/128/showToc](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/128/showToc)
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os media* (Ministério da Educação e Ciência (ed.)).
- Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano*. [http://anesbandarra.net/moodle2/pluginfile.php/3778/mod\\_resource/content/1/2117\\_7589\\_4\\_PB.pdf](http://anesbandarra.net/moodle2/pluginfile.php/3778/mod_resource/content/1/2117_7589_4_PB.pdf)
- Pereira, S., Ponte, C., & Elias, N. (2020). Crianças, jovens e media: perspetivas atuais. *Comunicação e Sociedade*, 37, 9–18. [https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2687](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2687)
- Pessôa, C. (2017). *Educação para os media em contexto escolar : investigação-ação com crianças do ensino básico* [Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/54322>
- Petrella, S., Silveira, P., Pessôa, C., Carvalho, A., & Pinto, D. (2013). Entre a escola e a família : um estudo em torno de práticas de educação para os media em Portugal. *Revista Comunicando*, 2. [https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/entre\\_a\\_escola\\_e\\_a\\_familia\\_um\\_estudo.pdf](https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/entre_a_escola_e_a_familia_um_estudo.pdf)
- Pilatti, L. A., Pedroso, B., & Gutierrez, G. L. (2010). Propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação : um debate necessário. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 3(1), 81–91. <https://doi.org/10.3895/S1982-873X2010000100005>
- Pinto, M. (2011). *O nome e a coisa*. <http://comedu.blogspot.pt/2011/07/o-nome-e-coisa.html>
- Pinto, M., & Pereira, S. (2018). Experiências, perceções e expectativas da formação de professores em educação para os media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 91(32.1), 83–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441414>
- Pinto, M., Pereira, S., & Filloi, J. (2019). *Ouvido Crítico 50: Público na Escola*. <http://milobs.pt/recurso/ouvido-critico-50-publico-na-escola/>
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social/CECS, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/44959>
- Ponte, C., & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATÓRIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>
- Pordata. (2019). *Agregados domésticos privados com computador, com ligação à Internet e com ligação à Internet através de banda larga (%)*. [https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+domésticos+privados+com+computador++com+ligação+à+Internet++com+ligação+à+Internet+através+de+banda+larga+\(percentage+m\)-1158-9361](https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+domésticos+privados+com+computador++com+ligação+à+Internet++com+ligação+à+Internet+através+de+banda+larga+(percentage+m)-1158-9361)
- Potter, W. J. (1998). *Media Literacy* (2nd ed.).
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*,

- 54(4), 675–696. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Potter, W. J. (2013). Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Potter, W. J. (2019). Media Literacy (9th Edition). In *SAGE Publishing* (Vol. 9).
- Potter, W. J., & Thai, C. (2016). Conceptual Challenges in Designing Measures for Media Literacy Studies. *International Journal of Media and Information Literacy*, 1(1), 2500–1051. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2016.1.27>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, Diário da República (2007). [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/642198/details/normal?q=Resolução+do+Conselho+de+Ministros++137%2F2007](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/642198/details/normal?q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+do+Conselho+de+Ministros++137%2F2007)
- Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. *Diário Da República - I Série-B*, 25(2), 3179–3182. <https://dre.pt/application/conteudo/496727>
- Primack, B. A., Gold, M. A., Switzer, G. E., Hobbs, R., Land, S. R., & Fine, M. J. (2006). Development and Validation of a Smoking Media Literacy Scale for Adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(4), 369. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.369>
- Público. (2020). *Público na Escola - o projeto*. <https://www.publico.pt/publico-na-escola/projecto>
- Queen's Printer for Ontario. (2019). *Ontario Ministry of Education*. Curriculum. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html>
- Quin, R., & McMahon, B. (1993). Monitoring Standards in Media Studies: Problems and Strategies. *Australian Journal of Education*, 37(2), 182–197. <https://doi.org/10.1177/000494419303700206>
- Reia-Baptista, V. (2008). Conceitos e processos formativos de pedagogia e literacia dos Media. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 65–77.
- Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock Education*, 21(1), 53–62.
- Santos (Coord.), M. E., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P., & Fonseca, T. (2011). *Educação para a cidadania - Proposta curricular para os ensinos básico e secundário* (Vol. 0). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed\\_cidadania\\_basico\\_sec\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf)
- Schilder, E., Lockee, B., & Saxon, D. P. (2016). The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 32–48.
- Schilder, E., & Redmond, T. (2019). Measuring Media Literacy Inquiry in Higher Education: Innovation in Assessment. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 95–121. <https://doi.org/10.23860/jmle-2019-11-2-6>
- SeguraNet. (n.d.). *SeguraNet*. Quem Somos. <https://www.seguranet.pt/pt/quem-somos>
- Silva, S. (2010). *Teorias da Conspiração: Sedução e resistência a partir da literacia mediática*. Universidade do Porto.
- Silveira, P. (2015). *Crianças e Notícias : construindo sentidos sobre a atualidade e o mundo*

- [Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42445>
- Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J. (2017). Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99–115.
- Super Bock Group. (2017). *Água das Pedras | A tua Água 100% Natural*. <http://www.aguadaspedras.com/pt/pt/>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth Edit). Pearson Education Limited.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2000). Promover as capacidades de pensamentos dos alunos: tipos de pensamento. *Cadernos Interdisciplinares*, 27, 16–21.
- Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56, 50–54.
- Tornero, José Manuel Pérez. (2004). *Promoting digital literacy*. [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Manuel\\_Perez\\_Tornero/publication/271505720\\_Jose\\_Manuel\\_Perez\\_Tornero\\_Promoting\\_Digital\\_Literacy/links/54c937480cf2807dcc254820/Jose-Manuel-Perez-Tornero-Promoting-Digital-Literacy.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Manuel_Perez_Tornero/publication/271505720_Jose_Manuel_Perez_Tornero_Promoting_Digital_Literacy/links/54c937480cf2807dcc254820/Jose-Manuel-Perez-Tornero-Promoting-Digital-Literacy.pdf)
- Tornero, José Manuel Pérez, Celot, P., & Varis, T. (2007). *Study on the Current Trends and Approaches to Media literacy in Europe*.
- Tornero, José Manuel Pérez, Paredes, O., Baena, G., Giraldo, S., Tejedor, S., & Fernández, N. (2010). Trends and models of Media literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding. *Anàlisi*, 40, 85–100. <https://doi.org/10.7238/a.v0i40.1146>
- Tornero, José Manuel Pérez, & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192134e.pdf>
- UNESCO. (1982). *Declaração de Grünwald sobre educação para os media*.
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assessment framework : Country readiness and competencies*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>
- UNESCO. (2017a). *Media and information literacy, a critical approach to literacy in digital world*. <https://en.unesco.org/news/media-and-information-literacy-critical-approach-literacy-digital-world>
- UNESCO. (2017b). *MIL Curriculum for Teachers*. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-curriculum-for-teachers/>
- UNESCO. (2017c). *Working Group on Education : Digital skills for life and work* (Issue September).
- UNESCO. (2019). *Media and information literacy*. <https://en.unesco.org/themes/media-pluralism-and-diversity/media-information-literacy>
- UNESCO. (2020). *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for everyone and by everyone: A defence against disinfodemics*. <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>
- Vieira, N. (2008). As Literacias e o Uso Responsável da Internet. *Observatorio (OBS\*)*, 5, 193–209. <https://doi.org/DOI:> <http://dx.doi.org/10.15847/obsOBS222008112>
- Vieira, R. (2015). Contributos da didática para o pensamento crítico na educação em Portugal.

In *Pensamento crítico na educação: desafios atuais*.

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiBlse\\_5O3sAhWEIFwKHMACwMQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.pensamiento-critico.com%2Farchivos%2Fbookutad.pdf&usg=AOvVaw1oWCR3rWyQtzT51OTSptZ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiBlse_5O3sAhWEIFwKHMACwMQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.pensamiento-critico.com%2Farchivos%2Fbookutad.pdf&usg=AOvVaw1oWCR3rWyQtzT51OTSptZ)

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2015). Práticas didático-pedagógicas de ciências: Estratégias de ensino / aprendizagem promotoras do pensamento crítico. *Saber & Educar*, 20, 34. <https://doi.org/10.17346/se.vol20.191>

World Economic Forum. (2015). New vision for education unlocking the potential of technology. In *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. <https://doi.org/10.1063/1.4938795>

Zhang, H., & Zhu, C. (2016). A Study of Digital Media Literacy of the 5th and 6th Grade Primary Students in Beijing. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 579–592. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0285-2>

**ANEXOS**

---

**Anexo A:** Email enviado aos Diretores de Agrupamento e Diretores de Escolas Privadas

Assunto: pedido de colaboração e autorização para aplicação de inquéritos por questionário

Ex.mo Sr. Diretor,  
Agrupamento de Escolas de .....

O meu nome é Patrícia Fernandes e encontro-me a realizar os estudos com vista à obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. A minha pesquisa, intitulada *Competências de literacia mediática: avaliação, perfis e propostas formativas*, é financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com a referência SFRH/BD/115434/2016, orientada pela Professora Doutora Armada Matos e co-orientada pela Professora Doutora Isabel Festas, ambas Professoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Venho, por este meio, solicitar a vossa colaboração e autorização para aplicação de inquéritos por questionário aos alunos a frequentar os 4º, 6º e 9º ano de escolaridade, das escolas .... .....deste Agrupamento. Para tal, remeto as seguintes informações:

1) Breve descrição do estudo

O desenvolvimento tecnológico a que assistimos abriu a possibilidade dos *media* estarem presentes na vida quotidiana de todos nós e, por isso, a literacia mediática tornou-se numa condição fundamental para que as crianças e os jovens saibam utilizar, analisar e avaliar criticamente os *media*, desenvolvendo as competências necessárias para participar de forma ativa, consciente e informada na sociedade.

O objetivo principal deste estudo é avaliar a literacia mediática em alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, nomeadamente as competências de Acesso e Utilização; Análise, Compreensão e Avaliação; e Produção e Participação, possibilitando assim a

identificação de necessidades e a formulação de orientações a ter em conta em ofertas formativas.

## 2) Instrumento de avaliação

Para o efeito, pretendemos aplicar um questionário a ser preenchido online, constituído por perguntas, na sua maioria, fechadas, sob a forma de escolha múltipla ou através de escala de Likert. Na elaboração do questionário tivemos em consideração os níveis de escolaridade e as faixas etárias dos alunos a inquirir, de forma a adequar o tipo de linguagem ao público-alvo. Acrescento ainda que serão seguidos todos os requisitos éticos para a recolha de dados, nomeadamente o anonimato, participação voluntária, confidencialidade, proteção e segurança das informações recolhidas e o consentimento informado dos encarregados de educação.

3) A Direção-Geral da Educação autorizou a aplicação dos questionários cujo registo tem o número 0628600001.

Disponibilizo-me para qualquer informação adicional através do email [patricia\\_ffernandes@sapo.pt](mailto:patricia_ffernandes@sapo.pt).

Agradecendo, desde já, toda a atenção dispensada a este assunto, aguardo uma resposta breve da parte de V. Exa. e envio os melhores cumprimentos.

Coimbra, de de 2019.

A doutoranda  
Patrícia Fernandes

## Anexo B: Consentimento Informado



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Exmo/a. Sr.a. Encarregado/a de Educação

No âmbito do um projeto de doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, intitulado *Competências de Literacia mediática: avaliação, perfis e propostas formativas*, a ser desenvolvido por Patrícia Isabel Frias Fernandes, está prevista a aplicação de um questionário a ser preenchido online.

Neste sentido, vimos por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para que o/a seu/sua educando/a possa participar neste estudo através da resposta a esse mesmo questionário. Será garantido o anonimato, a confidencialidade, proteção e segurança das informações recolhidas, que serão utilizadas apenas para fins da investigação.

Pedimos a V. Exa. o favor de ler com atenção as informações que seguem na página anexa, na declaração de consentimento informado e, caso a resposta de autorização seja positiva, a preencha e a remeta pelo/a seu/sua educando/a ao/à Professor/a, se possível no dia seguinte à sua receção.

Se considerar necessária alguma informação adicional, peço que me contacte através do e-mail: [patricia\\_ffernandes@sapo.pt](mailto:patricia_ffernandes@sapo.pt)

Agradecendo, desde já, toda a atenção dispensada a este assunto, aguardo uma resposta breve da parte de V. Exa. e envio os melhores cumprimentos.

Coimbra, 5 de Fevereiro de 2019.

A doutoranda

## Consentimento informado

Título do estudo: Competências de Literacia mediática: avaliação, perfis e propostas formativas

O desenvolvimento tecnológico a que assistimos abriu a possibilidade de os *media* estarem presentes na vida quotidiana de todos nós e, por isso, a literacia mediática tornou-se numa condição fundamental para que as crianças e os jovens saibam utilizar, analisar e avaliar criticamente os *media*, desenvolvendo as competências necessárias para participar de forma ativa, consciente e informada na sociedade.

Neste contexto, está a ser desenvolvido um estudo, no âmbito de um projeto de doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a ser realizado por Patrícia Isabel Frias Fernandes, cujo objetivo principal é avaliar a literacia mediática em alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, possibilitando assim a identificação de necessidades e a formulação de orientações a ter em conta em ofertas formativas.

Para o efeito, pretende-se aplicar um questionário a ser preenchido online, onde serão recolhidos alguns dados pessoais do seu educando/a (idade, sexo, ano de escolaridade do próprio e do encarregado de educação/mãe/pai, profissão do encarregado de educação/mãe/pai) e dados relativos às suas competências de literacia mediática, nomeadamente as competências de acesso e utilização, análise, compreensão e avaliação, e produção e participação.

Informa-se ainda que:

- Serão seguidos todos os requisitos éticos para a recolha de dados, nomeadamente o anonimato, participação voluntária, confidencialidade, proteção e segurança das informações recolhidas.

- Os dados pessoais serão guardados pelo período de tempo estritamente necessário às finalidades para que foram recolhidos, não serão transmitidos a terceiros, nem se realizará qualquer interconexão de dados, sendo que estes serão utilizados apenas para fins da investigação.

- É garantido, a todo o tempo, o exercício dos direitos de acesso, retificação, atualização e eliminação dos dados pessoais.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que tomei conhecimento e compreendi todas as informações contidas neste documento. Autorizo que o/a meu/minha educando/a \_\_\_\_\_, participe no projeto através do preenchimento de um questionário online e permito a utilização e tratamento dos dados recolhidos para fins da investigação.

Data:     /     /

---

(Assinatura do encarregado de educação)

## **Anexo C:** Questionários do estudo preliminar

### Questionário sobre Literacia Mediática para alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade

Este questionário faz parte de um estudo no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e pretende conhecer as competências relacionadas com os meios de comunicação de alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade de forma a identificar necessidades a ter em conta em futuras ofertas formativas.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais. Os dados serão utilizados apenas para fins da investigação.

Não há respostas certas ou erradas, pretendendo-se apenas conhecer a tua opinião pessoal e sincera.

#### **I – Dados pessoais**

1. Sexo:

- Feminino
- Masculino

2. Que idades tens? \_\_\_\_\_

3. Indica qual a profissão do teu pai/encarregado de educação:

\_\_\_\_\_

4. Indica qual a profissão da tua mãe/encarregada de educação:

---

5. Indica o nível de escolaridade do teu pai/encarregado de educação:

- a) Nunca estudou
- b) 4º ano
- c) 9º ano
- d) 12º ano
- e) Ensino superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)

6. Indica o nível de escolaridade da tua mãe/encarregado de educação:

- a) Nunca estudou
- b) 4º ano
- c) 9º ano
- d) 12º ano
- e) Ensino superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)

7. Já reprovaste de ano alguma vez?

- Sim
- Não

7.1. Indica o nº de vezes\_\_\_\_\_

8. Indica as notas que tiveste no 2º período às disciplinas de:

Português\_\_\_\_\_

Matemática \_\_\_\_\_

Estudo do Meio \_\_\_\_\_

8. Relativamente ao 2º período, que nota tiveste na maioria das disciplinas?

5

4

3

2

1

Para o  
questionário  
do 6ºano

9. Na tua escola já falaram sobre o tema da Educação para os *Media*?

Sim

Não

10. Como aprendeste a utilizar os meios de comunicação (a entender e/ou produzir materiais audiovisuais, tais como filmes, vídeos etc., e comunicar através destes meios)?

Podes escolher mais do que uma resposta

- a) Aprendi sozinho/a
- b) Aprendi com a ajuda dos meus colegas e/ou amigos
- c) Aprendi com a ajuda dos meus irmãos
- d) Aprendi com a ajuda dos meus pais
- e) Aprendi na escola, nas aulas
- f) Aprendi em ateliers/clubes na escola
- g) Aprendi em atividades extraescolares
- h) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

## II - Acesso e utilização

11. Dos seguintes meios de comunicação, assinala os que tens em tua casa:

Televisão (canais nacionais de acesso livre)	
Televisão por assinatura (ex. cabo, fibra, etc.)	
Smart TV (televisão com acesso à internet)	
Rádio	
Jornais	
Revistas	
Computador com acesso à internet	
Computador sem acesso à internet	
Tablet com acesso à internet	
Tablet sem acesso à internet	
Telemóvel de uso pessoal sem acesso à internet	
Smartphone de uso pessoal	
Consola de jogos (Playstation, Nintendo, Xbox...)	
Outro. Qual? _____	

12. No teu dia-a-dia, com que frequência:

Preenche de acordo com a quantidade de vezes que utilizas estes meios.

Exemplo:

- se não vês televisão, preenche a grelha clicando na opção “nunca”
- se vês televisão só às vezes, clica na opção “poucas vezes”
- caso não vejas sempre, mas estás bastante tempo a ver televisão, clica “muitas vezes”
- se estás sempre a ver televisão clica em “sempre”

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Vês televisão				
b) Usas a Internet				
c) Acedes à internet na televisão				
d) Ouves rádio				
e) Vais ao Cinema (na sala de cinema)				
f) Lês revistas (em papel)				
g) Lês jornais (em papel)				
h) Lês livros (em papel)				
i) Utilizas o tablet ligado à internet				
j) Utilizas o tablet sem estar ligado à internet				
k) Utilizas o computador ligado à internet				
l) Utilizas o computador sem estar ligado à internet				
m) Utilizas o smartphone ligado à internet				
n) Utilizas o telemóvel/smatphone sem estar ligado à internet				
o) Utilizas leitor digital de música e vídeo (MP4, ipod...)				
p) Utilizas leitor de livros digitais (Kindle, Kobo...)				
q) Utilizas a consola de jogos				

13. Diz em que medida sabes ou não fazer cada uma das seguintes atividades:

	Não sei	Sei mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
a) Escrever um texto no computador				

	Não sei	Sei mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
b) Fazer desenhos no computador				
c) Imprimir (por exemplo, um texto, uma foto...)				
d) Digitalizar um texto/imagem de papel para o computador				
e) Criar uma conta de correio eletrónico/email				
f) Enviar um email / receber mensagens de correio eletrónico/email				
g) Criar um perfil numa rede social				
h) Publicar uma mensagem ou um comentário numa rede social				
i) Utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio				
j) Fazer download de um programa/jogo/aplicação				
k) Instalar um programa/jogo/aplicação				
l) Fazer chamadas telefónicas através da internet				

14. No teu dia-a-dia utilizas a internet para:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Procurar informações sobre assuntos que me interessam				
b) Usar o email				
c) Usar as redes sociais				
d) Conversar com os amigos				
e) Conversar com familiares				
f) Conhecer novas pessoas				
g) Ver vídeos (Youtube, Vimeo...)				
h) Ler livros/revistas/jornais				

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
i) Jogar				
j) Ler notícias				
k) Ouvir música				
l) Ver televisão				
m) Procurar informações para trabalhos para a escola				
n) Fazer trabalhos online com os colegas				
o) Publicar conteúdos (fotos, texto, vídeos) da minha autoria				
p) Partilhar conteúdos criados por outras pessoas				
q) Fazer chamadas através da Internet (ex: Skype, Google Hangout, etc.)				
r) Outra(s) atividade(s). Qual/Quais? _____				

15. Quando precisas de apresentar um trabalho aos teus colegas, na escola, sabes utilizar as seguintes ferramentas?

	Não sei	Sei mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
a) O computador/tablet para mostrar imagens ou filmes				
b) Programas de criação de imagens/posters para mostrar no computador/tablet (ex: paint, publisher).				
c) Programas para criar e fazer apresentações (ex: powerpoint, prezi).				
d) Programas para criar jogos de perguntas-resposta tipo quiz				
e) Programas para fazer/editar filmes (ex: MovieMaker).				

16. Faz corresponder as definições a cada conceito:

- |                      |                       |   |
|----------------------|-----------------------|---|
| 1. Tablet            | <input type="radio"/> | a) Processador de texto (programa usado para escrever no computador)  |
| 2. Adobe Photoshop   | <input type="radio"/> | b) Computador portátil pequeno e fino com ecrã táctil   |
| 3. Redes Sociais     | <input type="radio"/> | c) Programa que serve para editar/tratar imagens  |
| 4. Microsoft Word    | <input type="radio"/> | d) Televisão inteligente que se caracteriza por ter ligação à internet  |
| 5. Motor de pesquisa | <input type="radio"/> | e) Ferramenta que permite encontrar páginas na Internet que contenham as palavras que nós inserimos   |
| 6. Smart TV          | <input type="radio"/> | f) Estrutura online na qual diversas pessoas estão conectadas umas às outras, partilhando ideias, objetivos, pensamentos e valores em comum |
| 7. Spam              | <input type="radio"/> | g) Nome dado às mensagens indesejadas que chegam por  |

### III- Análise, compreensão e avaliação

Clica no link e vê com atenção o seguinte anúncio publicitário:

<https://youtu.be/pWX3Nd6mjWk>

17. Quem fez este anúncio usou o texto, a música e as imagens com determinados fins. Quais?

Assinala a opção que corresponde à tua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) A música para dar a entender que beber coca-cola traz alegria.				
b) A comida, principalmente, para provocar vontade de comer.				
c) As pessoas a sorrir para dar a entender que beber coca-cola dá felicidade.				
d) A música para, principalmente, dar vontade de dançar.				
e) A combinação das imagens, música e texto, para transmitir a ideia de que beber coca-cola é um prazer.				

17.a Qual é o principal objetivo deste anúncio publicitário? Justifica a tua resposta.

---



---



---



---

18. Se precisares de fazer uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que achas importante fazer para encontrares a informação que procuras?

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
a) Consultar as primeiras hiperligações (links) que aparecem.				
b) Consultar páginas fáceis de navegar.				
c) Confirmar junto de um professor ou pais se posso confiar na fonte da informação que encontrei.				
d) Consultar páginas que têm uma aparência agradável (imagens/cores/tamanho de letra..).				
e) Consultar 2 ou mais páginas sobre o tema que procuro para confirmar a informação.				
f) Consultar páginas oficiais (por exemplo, uma página oficial de um escritor).				
g) Confirmar se as páginas identificam os autores da informação apresentada.				

Clica no link e vê o seguinte vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=uGOU8X2JZbc&list=PL772A16A270BC0335&index=1>

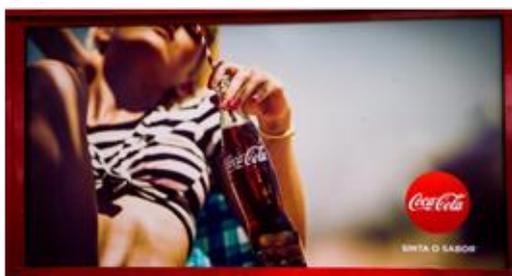
19. Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico...	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) ...porque aparece o Cristiano Ronaldo				
b) ...pela forma das sapatilhas				
c)...pela forma como se conjugam as imagens, a música e a mensagem final: “Seja rápido, seja <i>Mercurial</i> ”				
d) ...pela música				

e) ...por causa dos objetos a voar				
f) ...pelo som do vento				
g) ...pelo efeito de ritmo e movimento que consegue criar				

20. Observa as seguintes imagens:

**A**



**B**



**C**



Qual destas imagens é mais artística?

Ordena de 1 a 3, sendo o 1 a que consideras menos artística e 3 a mais artística.

A

B

C

21. Clica no link e vê com atenção o seguinte vídeo: <https://youtu.be/nBem4dqySZ8>

Qual é o papel da RTP nesta campanha?

- a) É a autora da campanha
- b) Patrocina a campanha
- c) É a dona da Pulmonale— Associação Portuguesa de luta contra o cancro do Pulmão
- d) Não sei

21.a Explica a tua resposta:

---

---

21.b Quem é o principal público alvo desta campanha?

- a) As pessoas que veêm o vídeo
- b) As mulheres
- c) Os jovens
- d) Não sei

21.b.1. Justifica a tua opção:

---

22. O que é a audiência de um programa de televisão?

- a) São as pessoas que estão a assistir ao programa no estúdio de televisão
- b) São as pessoas que assistem a um programa através da televisão
- c) É a capacidade de audição do público
- d) Não sei

23. Indica se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas:

	Verdadeiro	Falso
a) Na internet só existem notícias verdadeiras.		
b) As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido manipuladas/alteradas.		
c) As notícias das redes sociais influenciam a opinião das pessoas sobre o que se passa no mundo.		
d) “Fake News” são notícias falsas, mas que são publicadas como sendo verdadeiras.		
e) Há pessoas que publicam notícias nas redes sociais, com o objetivo de influenciar os outros.		
f) Se algo aparece publicado nas redes sociais, já sei que é verdade.		

## IV- Produção e participação

Observa as seguintes imagens:



24. Se quisesse realizar um filme para apresentar num concurso, que ordem seguirias para o realizar? Escolhe a opção que apresenta a ordem correta:

- a) B-C-A-D
- b) B-A-C-D
- c) D-C-B-A
- d) C-A-D-B

25. Imagina que queres fazer uma campanha de solidariedade (por exemplo para recolher ração para cães abandonados). O que saberias fazer?

Podes escolher mais que uma opção

- a) Cartaz utilizando um programa de computador para colocar à porta da escola

- b) Folhetos para distribuir, utilizando um programa de computador
- c) Partilhar a campanha nas redes sociais
- d) Partilhar a campanha por email
- e) Partilhar a campanha na rádio da escola
- f) Nenhuma das opções anteriores

26. Tens um perfil numa rede social?

- Sim
- Não

26.a Em qual rede?

- a) Facebook
- b) Twitter
- c) Instagram
- d) Snapchat
- e) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

26.b Que informações partilhas com o público no teu perfil?

- a) Selfies
- b) A minha data de nascimento
- c) A minha morada
- d) O meu número de telefone
- e) O nome da minha escola
- f) Informações sobre a minha família
- g) Não partilho nenhum dos elementos anteriores

27. Indica com que frequência adotas os seguintes comportamentos quando estás online:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Nas redes sociais só aceito pedidos de amizade de pessoas que conheço pessoalmente.				

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
b) Quando publico selfies defino que só os meus <i>Amigos</i> podem ver.				
c) Evito dar informações privadas a outras pessoas (ex: morada ou o número de telemóvel).				
d) Evito publicar fotografias que mostrem informações pessoais, como o local onde moro, a minha escola.				
e) Partilho a minha palavra-passe.				
f) Evito dar informações acerca de outras pessoas sem autorização.				
g) Se alguém que não conheço me envia um link, abro logo, para ver do que se trata.				
h) Defino as minhas opções de privacidade nas redes sociais.				
i) Uso senhas diferentes para diferentes contas (de e-mail, numa rede social, etc.).				
j) Bloqueio publicidade indesejada ou <i>spam</i> .				

28. Durante o último ano, fizeste alguma das seguintes atividades?

- a) Enviei uma notícia para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola)
- b) Enviei fotos ou vídeos para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola)
- c) Participei num concurso de fotografia

- d) Comentei uma notícia num site ou rede social de um meio de comunicação
- e) Criei uma página numa rede social
- f) Criei um blogue
- g) Produzi um vídeo
- h) Criei um canal no YouTube
- i) Criei um podcast
- j) Não fiz nenhuma das atividades anteriores

29. Assinala as acções que já realizaste:

- a) Assinei uma petição online.
- b) Ajudei a divulgar uma campanha de solidariedade na internet.
- c) Escrevi/ajudei a escrever uma carta a um diretor de um meio de comunicação.
- d) Partilhei nas redes sociais um post a alertar para um problema social (por exemplo a pobreza).
- e) Escrevi e publiquei nas redes sociais um post a alertar para um problema social (por exemplo a fome).
- f) Utilizei um meio de comunicação social (por exemplo rádio, jornal escolar, blogue ou página da escola) para ajudar pessoas/instituições de solidariedade.
- g) Não realizei nenhuma das acções anteriores.

30. Existe algumas das seguintes iniciativas na tua escola?

	Sim	Não
a) Jornal ou Revista escolar		
b) Web tv da escola		
c) Rádio da escola		
d) Clube de cinema/jornalismo/informática....		
e) Outra		

30.a Indica que outras iniciativas existem na tua escola:

---

---

30.b Já participaste em alguma dessas iniciativas?

Sim

Não

30.c Indica qual/quais e descreve o que fizeste:

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela tua colaboração!

# Questionário sobre Literacia Mediática para alunos do 9º ano de escolaridade

Este questionário faz parte de um estudo no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e pretende conhecer as competências relacionadas com os meios de comunicação de alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade de forma a identificar necessidades a ter em conta em futuras ofertas formativas.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais. Os dados serão utilizados apenas para fins da investigação.

Não há respostas certas ou erradas, pretendendo-se apenas conhecer a tua

## I – Dados pessoais

1. Sexo:

- Feminino
- Masculino

2. Que idades tens? \_\_\_\_\_

3. Indica qual a profissão do teu pai/encarregado de educação:

\_\_\_\_\_

4. Indica qual a profissão da tua mãe/encarregada de educação:

\_\_\_\_\_

5. Indica o nível de escolaridade do teu pai/encarregado de educação:

- a) Nunca estudou
- b) 4º ano
- c) 9º ano
- d) 12º ano
- e) Ensino superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)

6. Indica o nível de escolaridade da tua mãe/encarregada de educação:

- a) Nunca estudou
- b) 4º ano
- c) 9º ano
- d) 12º ano
- e) Ensino superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)

7. Já reprovaste de ano alguma vez?

- Sim
- Não

7.1. Indica o nº de vezes \_\_\_\_\_

8. Indica a média das notas que tiveste no 2º período: \_\_\_\_\_

9. No teu percurso escolar já foi abordado o tema da Educação para os

*Media?*

- Sim
- Não

10. Como aprendeste a utilizar os meios de comunicação (a entender e/ou produzir materiais audiovisuais, tais como filmes, vídeos etc., e comunicar através destes meios)?

Podes escolher mais do que uma resposta

- a) Aprendi sozinho/a

- b) Aprendi com a ajuda dos meus colegas e/ou amigos
- c) Aprendi com a ajuda dos meus irmãos
- d) Aprendi com a ajuda dos meus pais
- e) Aprendi na escola, nas aulas
- f) Aprendi em ateliers/clubes na escola
- g) Aprendi em atividades extraescolares
- h) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

## II - Acesso e utilização

11. Dos seguintes meios de comunicação, assinala os que tens em tua casa:

Televisão (canais nacionais de acesso livre)	
Televisão por assinatura (ex. cabo, fibra, etc.)	
Smart TV (televisão com acesso à internet)	
Rádio	
Jornais	
Revistas	
Computador com acesso à internet	
Computador sem acesso à internet	
Tablet com acesso à internet	
Tablet sem acesso à internet	
Telemóvel de uso pessoal sem acesso à internet	
Smartphone de uso pessoal	
Consola de jogos (Playstation, Nintendo, Xbox...)	
Outro. Qual? _____	

12. No teu dia-a-dia, com que frequência:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Vês televisão				
b) Usas a Internet				
c) Acedes à internet na televisão				
d) Ouves rádio				
e) Vais ao Cinema (na sala de cinema)				
f) Lês revistas (em papel)				
g) Lês jornais (em papel)				
h) Lês livros (em papel)				
i) Utilizas o tablet ligado à internet				
j) Utilizas o tablet sem estar ligado à internet				
k) Utilizas o computador ligado à internet				
l) Utilizas o computador sem estar ligado à internet				
m) Utilizas o smartphone ligado à internet				
n) Utilizas o telemóvel/smartphone sem estar ligado à internet				
o) Utilizas leitor digital de música e vídeo (MP4, ipod...)				
p) Utilizas leitor de livros digitais (Kindle, Kobo...)				
q) Utilizas a consola de jogos				

13. Diz em que medida sabes ou não fazer cada uma das seguintes atividades:

	Não sei	Sei mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
a) Escrever um texto no computador				

b) Fazer desenhos no computador				
c) Imprimir (por exemplo, um texto, uma foto...)				
d) Digitalizar um texto/imagem de papel para o computador				
e) Criar uma conta de correio eletrónico/email				
f) Enviar um email / receber mensagens de correio eletrónico/email				
g) Criar um perfil numa rede social				
h) Publicar uma mensagem ou um comentário numa rede social				
i) Utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio				
j) Fazer download de um programa/jogo/aplicação				
k) Instalar um programa/jogo/aplicação				
l) Fazer chamadas telefónicas através da internet				

14- No teu dia-a-dia utilizas a internet para:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Procurar informações sobre assuntos que me interessam				
b) Usar o email				
c) Usar as redes sociais				
d) Conversar com os amigos				
e) Conversar com familiares				
f) Conhecer novas pessoas				
g) Ver vídeos (Youtube, Vimeo...)				
h) Ler livros/revistas/jornais				
i) Jogar				
j) Ler notícias				
k) Ouvir música				

l) Ver televisão				
m) Procurar informações para trabalhos para a escola				
n) Fazer trabalhos online com os colegas				
o) Publicar conteúdos (fotos, texto, vídeos) da minha autoria				
p) Partilhar conteúdos criados por outras pessoas				
q) Fazer chamadas através da Internet (ex: Skype, Google Hangout, etc.)				
r) Outra(s) atividade(s). Qual/Quais? _____				

15. Quando precisas de apresentar um trabalho aos teus colegas, na escola, sabes utilizar as seguintes ferramentas?

	Não sei	Sei mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
a) O computador/tablet para mostrar imagens ou filmes				
b) Programas de criação de imagens/posters para mostrar no computador/tablet (ex: paint, publisher).				
c) Programas para criar e fazer apresentações (ex: powerpoint, prezi).				
d) Programas para criar jogos de perguntas-resposta tipo quiz				
e) Programas para fazer/editar filmes (ex: MovieMaker).				

16. Faz corresponder as definições a cada ferramenta tecnológica:

- |                      |                       |  |
|----------------------|-----------------------|--|
| 8. Antivírus         | <input type="radio"/> | a) Processador de texto.   |
| 9. Pen drive         | <input type="radio"/> | b) Nome dado às mensagens indesejadas que chegam por e-mail.   |
| 10.Redes Sociais     | <input type="radio"/> | c) Programas informáticos concebidos para prevenir, detetar e eliminar vírus de computador.  |
| 11.Microsoft Word    | <input type="radio"/> | d)Dispositivo de tamanho reduzido para armazenamento de informação.  |
| 12.Motor de pesquisa | <input type="radio"/> | e) Ferramenta que permite encontrar páginas na Internet que contenham as palavras que nós inserimos.   |
| 13.Spam              | <input type="radio"/> | f) Televisão inteligente que se caracteriza por ter ligação à internet   |
| 14.Navegador/Browser | <input type="radio"/> | g) Programa que permite a navegação pelas páginas de sites da internet.  |
| 15.Smart TV          | <input type="radio"/> | h) Estrutura online na qual diversas pessoas estão conectadas umas às outras, partilhando ideias, objetivos, pensamentos e valores em comum. |

### **III- Análise, compreensão e avaliação**

Clica no link e vê com atenção o seguinte anúncio publicitário:

<https://youtu.be/IR47a-mU3nw>

17. Tendo em consideração que as linguagens audiovisuais (visual, sonora e verbal) deste anúncio são utilizadas com determinados objetivos, indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo Um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) A imagem inicial da nascente de água tem como principal objetivo dar beleza ao anúncio.				
b) A combinação das imagens e da música pretende reforçar a ideia de que a <i>Água das Pedras</i> é 100% natural.				
c) A água a emergir pretende mostrar que a água das pedras é leve e fresca.				
d) A forma como o anúncio está filmado pretende dar ênfase à mensagem final : “Pedras, deixa o melhor de ti vir ao de cima”.				
e) A imagem final da garrafa desenhada pelas árvores pretende chamar a atenção para os cuidados com a Natureza.				

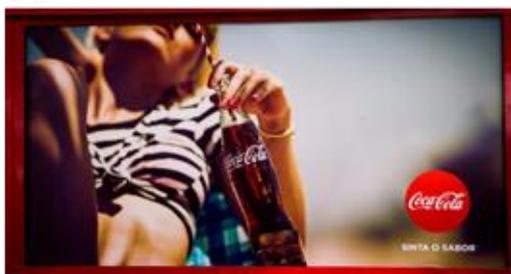
18. Se precisares de fazer uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que consideras importante fazer para encontrares as informações mais corretas?

	Nada importante	Pouco Importante	importante	Muito importante
a) Consultar as primeiras hiperligações (links) que aparecem.				
b) Consultar páginas fáceis de navegar.				
c) Consultar páginas oficiais (por exemplo, uma página oficial de um escritor).				
d) Consultar páginas que têm uma aparência agradável (imagens/cores/tamanho de letra..).				

e) Confirmar se a informação encontrada tem indicado os seus autores.				
f) Comparar as informações recolhidas e selecionar as fontes mais credíveis.				

19. Observa as seguintes imagens:

**A**



**B**



**C**



Do ponto de vista estético, qual destes anúncios é mais apelativo?

Ordena de 1 a 3, sendo o 1 o que consideras menos apelativo e 3 o mais apelativo.

A

B

C

Clica no link e vê o seguinte vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=uGOU8X2JZbc&list=PL772A16A270BC0335&index=1>

20. Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico...	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) ...porque aparece o Cristiano Ronaldo				
b) ...pela forma das sapatilhas				
c)...pela forma como se conjugam as imagens, a música e a mensagem final				
d) ...pela música				
e) ...por causa dos objetos a voar				
f) ...pelo som do vento				
g) ...pelo efeito de ritmo e movimento que consegue criar				

20.a. Qual é a intenção deste anúncio publicitário? Justifica a tua resposta.

---



---

21. Indica o teu grau de concordância em relação às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) Na internet só existem notícias verdadeiras.				

b) “Fake News” são notícias falsas mas que são publicadas como sendo verdadeiras.				
c) Ler a notícia até ao fim, verificar quem escreveu a notícia e a data em que foi publicada, pode ajudar a perceber se é uma “Fake news”.				
d) As notícias das redes sociais influenciam a opinião das pessoas sobre o que se passa no mundo.				
e) Há pessoas que põem notícias nas redes sociais, com o objetivo de influenciar os outros.				
f) As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido alteradas/manipuladas.				
g) Se algo aparece publicado nas redes sociais, já sei que é verdade.				

Clica no link e vê com atenção o seguinte vídeo: <https://youtu.be/nBem4dqySZ8>

22. Qual é o papel da RTP nesta campanha?

- a) É a autora da campanha
- b) Patrocina a campanha
- c) É a dona da Pulmonale – Associação Portuguesa de luta contra o cancro do Pulmão
- d) Não sei
- e)

22.a Explica a tua resposta:

---

22.b Quem é o principal público alvo desta campanha?

- a) As pessoas que veêm o vídeo
- b) As mulheres
- c) Os jovens
- d) Não sei

22.b.1. Justifica a tua opção:

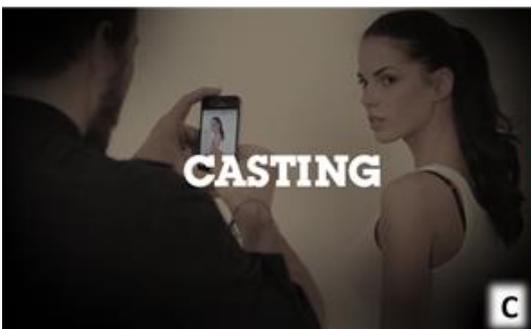
---

23. O que é a audiência de um programa de televisão?

---

## IV- Produção e participação

Observa as seguintes imagens:



24. Indica qual a ordem correta das imagens de forma a representarem as fases de realização de um filme:

- a) B-C-A-D
- b) B-A-C-D
- c) D-C-B-A
- d) C-A-D-B

25. Imagina que queres divulgar uma campanha de solidariedade. O que saberias fazer para a divulgar?

Podes escolher mais que uma opção

- a) Cartaz utilizando um programa de computador para colocar à porta da escola
- b) Folhetos para distribuir, utilizando um programa de computador
- c) Partilhar a campanha nas redes sociais
- d) Partilhar a campanha por email
- e) Partilhar a campanha na rádio da escola

26. Tens um perfil numa rede social?

- Sim
- Não

26.a. Em qual rede?

- a) Facebook
- b) Twitter
- c) Instagram

- d) Snapchat
- e) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

26.b. Que informações partilhas com o público no teu perfil?

- a) Selfies
- b) A minha data de nascimento
- c) A minha morada
- d) O meu número de telefone
- e) O nome da minha escola
- f) Informações sobre a minha família
- g) Não partilho nenhum dos elementos anteriores

27. Indica com que frequência adotas os seguintes comportamentos quando estás online:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Nas redes sociais só aceito pedidos de amizade de pessoas que conheço pessoalmente.				
b) Quando publico selfies defino que só os meus <i>Amigos</i> podem ver.				
c) Evito dar informações privadas a outras pessoas (ex: morada ou o número de telemóvel).				
d) Evito publicar fotografias que mostrem informações pessoais, como o local onde moro, a minha escola.				
e) Partilho a minha palavra-passe.				
f) Evito dar informações acerca de outras pessoas sem autorização.				
g) Se alguém que não conheço me envia um link, abro logo, para ver do que se trata.				
h) Defino as minhas opções de privacidade nas redes sociais.				

i) Uso senhas diferentes para diferentes contas (de e-mail, numa rede social, etc.).				
j) Bloqueio publicidade indesejada ou <i>spam</i> .				

28. Durante o último ano, fizeste alguma das seguintes atividades?

- a) Enviei uma notícia para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola)
- b) Enviei fotos ou vídeos para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola)
- c) Participei num concurso de fotografia
- d) Comentei uma notícia num site ou rede social de um meio de comunicação
- e) Criei uma página numa rede social
- f) Criei um blogue
- g) Produzi um vídeo
- h) Criei um canal no YouTube
- i) Criei um podcast
- j) Não fiz nenhuma destas atividades

29. Assinala as acções que já realizaste:

- a) Assinei uma petição online
- b) Ajudei a divulgar uma campanha de solidariedade na internet
- c) Escrevi/ajudei a escrever uma carta a um diretor de um meio de comunicação
- d) Partilhei nas redes sociais um post a alertar para um problema social
- e) Escrevi e publiquei nas redes sociais um post a alertar para um problema social.
- f) Utilizei um meio de comunicação social (por exemplo rádio, jornal escolar, blogue ou página da escola) para ajudar pessoas/instituições de solidariedade
- g) Não realizei nenhuma destas acções

30. Existe algumas das seguintes iniciativas na tua escola?

	Sim	Não
a) Jornal ou Revista escolar		
b) Web tv da escola		
c) Rádio da escola		
d) Clube de cinema/jornalismo/informática....		
e) Outra		

30.a. Indica que outra/s iniciativa/s existem na tua escola:

---



---

30.b. Já participaste em alguma dessas iniciativas?

- Sim
- Não

30.c. Indica qual/quais e descreve o que fizeste:

---



---



---

Muito obrigada pela tua colaboração!

**Anexo D:** versão final dos instrumentos de avaliação para o Estudo com questionários

## Questionário sobre Literacia Mediática para alunos dos 4º e 6º anos de escolaridade

Este questionário faz parte de um estudo no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e pretende conhecer as competências relacionadas com os meios de comunicação de alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, de forma a identificar necessidades a ter em conta em futuras ofertas formativas.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais. Os dados serão utilizados apenas para fins da investigação.

Não há respostas certas ou erradas, pretendendo-se apenas conhecer a tua opinião pessoal e sincera.

### I – Dados pessoais

1. Sexo:

- Feminino  
 Masculino

2. Que idade tens? \_\_\_\_\_

3. Qual é o teu ano de escolaridade?

- 4º ano       6º ano       9ºano

4. Indica qual a profissão do teu pai/encarregado de educação:

\_\_\_\_\_

5. Indica qual a profissão da tua mãe/encarregada de educação:

\_\_\_\_\_

6. Indica o nível de escolaridade do teu pai/encarregado de educação:

- a) Nunca estudou
- b) 4º ano
- c) 9º ano
- d) 12º ano
- e) Universidade ou outras Instituições de ensino superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)
- f) Não sei

7. Indica o nível de escolaridade da tua mãe/encarregada de educação:

- a) Nunca estudou
- b) 4º ano
- c) 9º ano
- d) 12º ano
- e) Universidade ou outras Instituições de ensino superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)
- f) Não sei

8. Já reprovaste de ano alguma vez?

- Sim
- Não

9. Se respondeste sim, indica o nº de vezes \_\_\_\_\_

10. Indica as notas que tiveste no 1º período às disciplinas de:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Português				
Matemática				
Estudo do meio				

10. Relativamente ao 1º período, que nota tiveste na maioria das disciplinas?

- 1                       2                       3                       4                       5

**Nota: Esta pergunta é dirigida apenas aos alunos do 6º ano de escolaridade**

11. Na tua escola já falaram sobre o tema da Educação para os *Media*?

- Sim  
 Não

12. Como aprendeste a utilizar e a compreender os meios de comunicação, como por exemplo a televisão, o computador, o telemóvel, etc. ?

Indica o que foi mais importante:

- a) Aprendi sozinho/a  
 b) Aprendi com a ajuda dos meus colegas e/ou amigos  
 c) Aprendi com a ajuda dos meus irmãos  
 d) Aprendi com a ajuda dos meus pais  
 e) Aprendi na escola, nas aulas  
 f) Aprendi em ateliers/clubes na escola  
 g) Aprendi em atividades extraescolares  
 h) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

## II - Acesso e utilização

13. Dos seguintes meios de comunicação, assinala os que tens em tua casa:

Televisão (canais nacionais de acesso livre)	
Televisão por assinatura (ex. cabo, fibra, etc.)	
Smart TV (televisão com acesso à internet)	
Rádio	
Jornais	
Revistas	
Computador com acesso à internet	
Computador sem acesso à internet	
Tablet com acesso à internet	

Tablet sem acesso à internet	
Consola de jogos  (Playstation, Nintendo, Xbox...)	
Outro. Qual? _____	

14. Tens:

	Sim	Não
Telemóvel de uso pessoal sem acesso à internet?		
Smartphone de uso pessoal?		

15. No teu dia-a-dia, com que frequência:

Preenche de acordo com a quantidade de vezes que utilizas estes meios.

Exemplo:

- se não vês televisão, preenche a grelha clicando na opção “nunca”
- se vês televisão só às vezes, clica na opção “poucas vezes”
- caso não vejas sempre, mas estás bastante tempo a ver televisão, clica “muitas vezes”
- se estás sempre a ver televisão clica em “sempre”

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Vês televisão				
b) Usas a Internet				
c) Ouves rádio				
d) Vais ao Cinema (na sala de cinema)				
e) Lês revistas (em papel)				
f) Lês jornais (em papel)				
g) Lês livros (em papel)				
h) Utilizas o tablet				
i) Utilizas o computador				
j) Utilizas o telemóvel/smatphone				
k) Utilizas leitor digital de música e vídeo (MP4, ipod...)				
l) Utilizas leitor de livros digitais (Kindle, Kobo...)				
m) Utilizas a consola de jogos				

16. Através de que equipamento acedes mais frequentemente à internet?

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Computador				
b) Tablet				
c) Smartphone				
d) Televisão				
e) Outro:				

17. No teu dia-a-dia utilizas a internet para:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Procurar informações sobre assuntos que me interessam				
b) Usar o email				
c) Usar as redes sociais				
d) Conversar com os amigos				
e) Conversar com familiares				
f) Conhecer novas pessoas				
g) Ver vídeos (Youtube, Vimeo...)				
h) Ler livros/revistas/jornais				
i) Jogar				
j) Ler notícias				
k) Ouvir música				
l) Ver televisão				
m) Procurar informações para trabalhos da escola				
n) Fazer trabalhos online com os colegas				
o) Publicar conteúdos (fotos, texto, vídeos) da minha autoria				
p) Partilhar conteúdos criados por outras pessoas				
q) Fazer chamadas através da Internet (ex: Skype, Google Hangout, etc.)				
r) Outra(s) atividade(s). Qual/Quais?  _____ _____ _____				

18. Diz em que medida sabes ou não fazer cada uma das seguintes atividades:

	Não sei	Sei, mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
a) Escrever um texto no computador				
b) Fazer desenhos no computador				
c) Imprimir (por exemplo, um texto, uma foto...)				
d) Digitalizar um texto/imagem de papel para o computador				
e) Criar uma conta de correio eletrónico/email				
f) Enviar um email / receber um email				
g) Criar um perfil numa rede social				
h) Publicar uma mensagem ou um comentário numa rede social				
i) Utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio				
j) Fazer download (descarregar) de um programa/jogo/aplicação				
k) Instalar um programa/jogo/aplicação				
l) Fazer chamadas telefónicas através da internet				

19. Quando precisas de apresentar um trabalho aos teus colegas, na escola, sabes utilizar as seguintes ferramentas?

	Não sei	Sei, mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
a) O computador/tablet para mostrar imagens ou filmes				
b) Programas de criação de imagens/posters para mostrar no computador/tablet (ex: paint, publisher).				
c) Programas para criar e fazer apresentações (ex: powerpoint, prezi).				
d) Programas para criar jogos de perguntas-resposta tipo quiz				

e) Programas para fazer/editar filmes (ex: MovieMaker).				
---	--	--	--	--

20. Faz corresponder as definições a cada conceito:

	1.Tablet	2.Adobe Photoshop	3.Redes Sociais	4.Microsoft Word	5.Motor de pesquisa	6.Smart TV	7.Spam	Não sei
a) Processador de texto (programa usado para escrever no computador)								
b) Computador portátil pequeno e fino com ecrã táctil								
c) Programa que serve para editar/tratar imagens								
d) Televisão inteligente que se caracteriza por ter ligação à internet								
e) Ferramenta que permite encontrar páginas na Internet que contenham as palavras que nós inserimos								
f) Estrutura online na qual diversas pessoas estão conectadas umas às outras, partilhando ideias, objetivos, pensamentos e valores em comum								
g) Nome dado às mensagens indesejadas que chegam por e-mail.								

### III- Análise, compreensão e avaliação

21. Clica no link e vê com atenção o seguinte anúncio publicitário:

[https://youtu.be/4HW9\\_0004gQ](https://youtu.be/4HW9_0004gQ)

Quem fez este anúncio usou o texto, a música e as imagens com determinados fins. Quais?

Assinala a opção que corresponde à tua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) A música para dar a entender que beber coca-cola traz alegria.				
b) A comida para dar vontade de cozinhar.				
c) As pessoas a sorrir para dar a entender que beber coca-cola dá felicidade.				
d) A música para, principalmente, dar vontade de dançar.				
e) A combinação das imagens, música e texto, para transmitir a ideia de que beber coca-cola é um prazer.				

22. Qual é o principal objetivo deste anúncio publicitário?

---

23. Justifica a tua resposta.

---

24. Se precisares de realizar uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que achas importante fazer para encontrares a informação que procuras?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
a) Consultar as primeiras hiperligações (links) que aparecem.				
b) Consultar páginas fáceis de navegar.				
c) Confirmar junto de um professor ou pais se posso confiar na fonte da informação que encontrei.				
d) Consultar páginas que têm uma aparência agradável (imagens/cores/tamanho de letra...).				
e) Consultar 2 ou mais páginas sobre o tema que procuro para confirmar a informação.				
f) Consultar páginas oficiais (por exemplo, uma página oficial de um escritor).				
g) Confirmar se as páginas identificam os autores da informação apresentada.				

25. Clica no link e vê o seguinte vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=uGOU8X2JZbc&list=PL772A16A270BC0335&index=1>

Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico...				
a) ...porque aparece o Cristiano Ronaldo				

b) ... pela forma como a música é utilizada				
c)...pelos efeitos visuais, como os objetos a voar				
d)... porque mostra as sapatilhas				
e) ...pela forma como se conjugam as imagens, a música e a mensagem final: "Seja rápido, seja Mercurial"				
f) ...pelo efeito de ritmo e movimento que consegue criar				

26. Observa as seguintes imagens:

**A**



**B**



**C**



Qual destas imagens é mais artística? \_\_\_\_\_

27. Explica porquê:

---

28. Clica no link e vê com atenção o seguinte vídeo: <https://youtu.be/nBem4dqySZ8>

Qual é o papel da RTP nesta campanha?

- f) É a autora da campanha
- a) Patrocina a campanha
- b) É a dona da Pulmonale– Associação Portuguesa de luta contra o cancro do Pulmão
- c) Não sei

29. Explica porque escolheste a tua resposta:

---

30. Quem é o principal público alvo desta campanha?

- a) As pessoas que veem o vídeo
- b) As mulheres
- c) Os jovens
- d) Não sei

31. Justifica a tua opção:

---

32. O que é a audiência de um programa de televisão?

- a) São as pessoas que estão a assistir ao programa no estúdio de televisão
- b) São as pessoas que assistem a um programa através da televisão
- c) É a capacidade de audição do público
- d) Não sei

33. Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) Na internet só existem notícias verdadeiras.				
b) As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido manipuladas/alteradas.				
c) As notícias das redes sociais influenciam a opinião das pessoas sobre o que se passa no mundo.				

d) “Fake News” são notícias falsas, mas que são publicadas como sendo verdadeiras.				
e) Há pessoas que publicam notícias nas redes sociais, com o objetivo de influenciar os outros.				
f) Se algo aparece publicado nas redes sociais, já sei que é verdade.				

## IV- Produção e participação

34. Observa as seguintes imagens:



Se quisesse realizar um filme para apresentar num concurso, que ordem seguirias para o realizar? Escolhe a opção que apresenta a ordem correta:

- a) B-C-A-D
- b) B-A-C-D
- c) D-C-B-A
- d) C-A-D-B

35. Imagina que queres fazer uma campanha de solidariedade (por exemplo para recolher ração para cães abandonados). O que saberias fazer?

Podes escolher mais que uma opção

- a) Cartaz utilizando um programa de computador para colocar à porta da escola
- b) Folhetos para distribuir, utilizando um programa de computador
- c) Partilhar a campanha nas redes sociais
- d) Partilhar a campanha por email
- e) Partilhar a campanha na rádio da escola

36. Tens um perfil numa rede social?

- Sim
- Não

37. Em qual rede social?

- a) Facebook
- b) Twitter
- c) Instagram
- d) Snapchat

38. Que informações partilhas no teu perfil?

	Sim	Não
a) Selfies		
b) A minha data de nascimento		
c) A minha morada		
d) O meu número de telefone		
e) O nome da minha escola		
f) Informações sobre a minha família		

39. Indica com que frequência adotas os seguintes comportamentos quando estás online:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Evito dar informações privadas (ex: morada ou o número de telemóvel).				

b) Partilho a minha palavra-passe.				
c) Evito dar informações acerca de outras pessoas sem autorização.				
d) Se alguém que não conheço me envia um link, abro logo, para ver do que se trata.				
e) Uso senhas diferentes para diferentes contas (de e-mails, numa rede social, etc.).				
f) Bloqueio publicidade indesejada ou <i>spam</i> .				

40. Durante o último ano, fizeste alguma das seguintes atividades?

- a) Coloquei *Like*/Gostei numa notícia numa rede social, blogue, site de notícias ou outro.
- b) Enviei fotos ou vídeos para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola)
- c) Enviei uma notícia para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola)
- d) Comentei uma notícia num site ou rede social
- e) Não fiz nenhuma das atividades anteriores

41. Durante o último ano, fizeste alguma das seguintes atividades?

- a) Criei uma página numa rede social
- b) Criei um podcast
- c) Criei um canal no YouTube
- d) Criei um blogue
- e) Criei uma página web
- f) Criei um jogo
- g) Não fiz nenhuma das atividades anteriores

42. Assinala as ações que já realizaste:

- a) Assinei uma petição online.
- b) Ajudei a divulgar uma campanha de solidariedade na internet.
- c) Partilhei nas redes sociais um post a alertar para um problema social (por exemplo a pobreza).

- d) Escrevi/ajudei a escrever uma carta a um diretor de um meio de comunicação, para divulgar uma notícia sobre um tema social.
- e) Escrevi e publiquei nas redes sociais um post a alertar para um problema social (por exemplo a fome).
- f) Utilizei um meio de comunicação social (por exemplo rádio, jornal escolar, blogue ou página da escola) para ajudar pessoas/instituições de solidariedade.
- g) Não realizei nenhuma das ações anteriores

43. Indica com que frequência adotas os seguintes comportamentos quando estás nas redes sociais:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Nas redes sociais só aceito pedidos de amizade de pessoas que conheço pessoalmente.				
b) Quando publico selfies, defino que só os meus <i>Amigos</i> podem ver.				
c) Evito publicar fotografias que mostrem informações pessoais, como o local onde moro, a minha escola.				
d) Defino as minhas opções de privacidade nas redes sociais.				

44. Existe algumas das seguintes iniciativas na tua escola?

	Sim	Não
a) Jornal ou Revista escolar		
b) Web tv da escola		
c) Rádio da escola		
d) Clube de cinema/jornalismo/informática...		
e) Outra (relacionada com os meios de comunicação)		

45. Indica que outras iniciativas existem na tua escola:

---

46. Já participaste em alguma dessas iniciativas?

- Sim
- Não

47. Indica qual/quais e descreve o que fizeste:

---

---

---

Muito obrigada pela tua colaboração!

# Questionário sobre Literacia Mediática para alunos do 9º ano de escolaridade

Este questionário faz parte de um estudo no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e pretende conhecer as competências relacionadas com os meios de comunicação de alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, de forma a identificar necessidades a ter em conta em futuras ofertas formativas.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais. Os dados serão utilizados apenas para fins da investigação.

Não há respostas certas ou erradas, pretendendo-se apenas conhecer a tua opinião pessoal e sincera.

## I – Dados pessoais

1. Sexo:

- Feminino  
 Masculino

2. Que idade tens? \_\_\_\_\_

3. Qual é o teu ano de escolaridade?

- 4º ano       6º ano       9ºano

4. Indica qual a profissão do teu pai/encarregado de educação:

\_\_\_\_\_

5. Indica qual a profissão da tua mãe/encarregada de educação:

\_\_\_\_\_

6. Indica o nível de escolaridade do teu pai/encarregado de educação:

- a) Nunca estudou
- b) 4º ano
- c) 9º ano
- d) 12º ano
- e) Universidade ou outras Instituições de ensino superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)
- f) Não sei

7. Indica o nível de escolaridade da tua mãe/encarregada de educação:

- a) Nunca estudou
- b) 4º ano
- c) 9º ano
- d) 12º ano
- e) Universidade ou outras Instituições de ensino superior (licenciatura/mestrado/doutoramento)
- f) Não sei

8. Já reprovaste de ano alguma vez?

- Sim
- Não

9. Se respondeste sim, indica o nº de vezes \_\_\_\_\_

10. Relativamente ao 1º período, que nota tiveste na maioria das disciplinas?

11. Na tua escola já falaram sobre o tema da Educação para os *Media*?

- Sim
- Não

12. Como aprendeste a utilizar e a compreender os meios de comunicação, como por exemplo a televisão, o computador, o telemóvel, etc. ?

Indica o que foi mais importante:

- a) Aprendi sozinho/a
- b) Aprendi com a ajuda dos meus colegas e/ou amigos
- c) Aprendi com a ajuda dos meus irmãos
- d) Aprendi com a ajuda dos meus pais
- e) Aprendi na escola, nas aulas
- f) Aprendi em ateliers/clubes na escola
- g) Aprendi em atividades extraescolares
- h) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

## II - Acesso e utilização

13. Dos seguintes meios de comunicação, assinala os que tens em tua casa:

Televisão (canais nacionais de acesso livre)	
Televisão por assinatura (ex. cabo, fibra, etc.)	
Smart TV (televisão com acesso à internet)	
Rádio	
Jornais	
Revistas	
Computador com acesso à internet	
Computador sem acesso à internet	
Tablet com acesso à internet	
Tablet sem acesso à internet	
Consola de jogos (Playstation, Nintendo, Xbox...)	
Outro. Qual? _____	

14. Tens:

	Sim	Não
Telemóvel de uso pessoal sem acesso à internet?		
Smartphone de uso pessoal?		

15. No teu dia-a-dia, com que frequência:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Vês televisão				
b) Usas a Internet				
c) Ouves rádio				
d) Vais ao Cinema (na sala de cinema)				
e) Lês revistas (em papel)				
f) Lês jornais (em papel)				
g) Lês livros (em papel)				
h) Utilizas o tablet				
i) Utilizas o computador				
j) Utilizas o telemóvel/smatphone				
k) Utilizas leitor digital de música e vídeo (MP4, ipod...)				
l) Utilizas leitor de livros digitais (Kindle, Kobo...)				
m) Utilizas a consola de jogos				

16. Através de que equipamento acedes mais frequentemente à internet?

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Computador				
b) Tablet				
c) Smartphone				
d) Televisão				
e) Outro: _____				

17. No teu dia-a-dia utilizas a internet para:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Procurar informações sobre assuntos que me interessam				
b) Usar o email				

c) Usar as redes sociais				
d) Conversar com os amigos				
e) Conversar com familiares				
f) Conhecer novas pessoas				
g) Ver vídeos (Youtube, Vimeo...)				
h) Ler livros/revistas/jornais				
i) Jogar				
j) Ler notícias				
k) Ouvir música				
l) Ver televisão				
m) Procurar informações para trabalhos da escola				
n) Fazer trabalhos online com os colegas				
o) Publicar conteúdos (fotos, texto, vídeos) da minha autoria				
p) Partilhar conteúdos criados por outras pessoas				
q) Fazer chamadas através da Internet (ex: Skype, Google Hangout, etc.)				
r) Outra(s) atividade(s). Qual/Quais? _____				

18. Diz em que medida sabes ou não fazer cada uma das seguintes atividades:

	Não sei	Sei, mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
a) Escrever um texto no computador				
b) Fazer desenhos no computador				
c) Imprimir (por exemplo, um texto, uma foto...)				
d) Digitalizar um texto/imagem de papel para o computador				
e) Criar uma conta de correio eletrónico/email				
f) Enviar um email / receber um email				
g) Criar um perfil numa rede social				

h) Publicar uma mensagem ou um comentário numa rede social				
i) Utilizar programas de computador para editar ou trabalhar imagens/vídeos ou áudio				
j) Fazer download (descarregar) de um programa/jogo/aplicação				
k) Instalar um programa/jogo/aplicação				
l) Fazer chamadas telefónicas através da internet				

19. Quando precisas de apresentar um trabalho aos teus colegas, na escola, sabes utilizar as seguintes ferramentas?

	Não sei	Sei, mas mal	Sei razoavelmente	Sei bem
a) O computador/tablet para mostrar imagens ou filmes				
b) Programas de criação de imagens/posters para mostrar no computador/tablet (ex: paint, publisher).				
c) Programas para criar e fazer apresentações (ex: powerpoint, prezi).				
d) Programas para criar jogos de perguntas-resposta tipo quiz				
e) Programas para fazer/editar filmes (ex: MovieMaker).				

20. Faz corresponder as definições a cada ferramenta tecnológica:

	1.Antivírus	2.Pen drive	3.Redes Sociais	4.Microsoft Word	5.Motor de pesquisa	6.Spam	7.Navegador/ Browser	8.Smart TV	Não sei
a) Processador de texto (programa usado para escrever no computador)									
b) Nome dado às mensagens indesejadas que chegam por e-mail.									

c)Programas informáticos concebidos para prevenir, detetar e eliminar vírus de computador.									
d) Dispositivo de tamanho reduzido para armazenamento de informação.									
e)Ferramenta que permite encontrar páginas na Internet que contenham as palavras que nós inserimos									
f)Televisão inteligente que se caracteriza por ter ligação à internet									
g) Estrutura online na qual diversas pessoas estão conectadas umas às outras, partilhando ideias, objetivos, pensamentos e valores em comum.									
h) Programa que permite a navegação pelas páginas de sites da internet.									

### III- Análise, compreensão e avaliação

21. Clica no link e vê com atenção o seguinte anúncio publicitário:

<https://youtu.be/IR47a-mU3nw>

Tendo em consideração que as linguagens audiovisuais (visual, sonora e verbal) deste anúncio são utilizadas com determinados objetivos, indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo Um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) A imagem inicial da nascente de água tem como principal objetivo dar beleza ao anúncio.				
b) A combinação das imagens e da música pretende reforçar a ideia de que a <i>Água das Pedras</i> é 100% natural.				
c) A água a emergir pretende mostrar que a água das pedras é leve e fresca.				
d) A forma como o anúncio está filmado pretende dar ênfase à mensagem final : “Pedras, deixa o melhor de ti vir ao de cima”.				
e) A imagem final da garrafa desenhada pelas árvores pretende chamar a atenção para os cuidados com a Natureza.				

22. Se precisares de fazer uma pesquisa na internet para um trabalho da escola, o que consideras importante fazer para encontrares as informações mais corretas?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
a) Consultar as primeiras hiperligações (links) que aparecem.				
b) Consultar páginas fáceis de navegar.				
c) Consultar páginas oficiais (por exemplo, uma página oficial de um escritor).				
d) Consultar páginas que têm uma aparência agradável (imagens/cores/tamanho de letra..).				
e) Confirmar se a informação encontrada tem indicado os seus autores.				
f) Comparar as informações recolhidas e selecionar as fontes mais credíveis.				

23. Observa as seguintes imagens:

**A**



**B**



**C**



Qual destas imagens é mais artística? \_\_\_\_\_

24. Explica porquê:

---

25. Clica no link e vê o seguinte vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=uGOU8X2JZbc&list=PL772A16A270BC0335&index=1>

Indica a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

Este anúncio publicitário pode ser considerado artístico...	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) ...porque aparece o Cristiano Ronaldo				
b) ... pela forma como a música é utilizada				
c)...pelos efeitos visuais, como os objetos a voar				
d)... porque mostra as sapatilhas				
e) ...pela forma como se conjugam as imagens, a música e a mensagem final: "Seja rápido, seja <i>Mercurial</i> "				
f) ...pelo efeito de ritmo e movimento que consegue criar				

26. Qual é a intenção deste anúncio publicitário?

---

27. Justifica a tua resposta.

---

28. Indica o teu grau de concordância em relação às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo totalmente
a) Na internet só existem notícias verdadeiras.				
b) As fotografias publicadas nas redes sociais podem ter sido alteradas/manipuladas.				
c) As notícias das redes sociais influenciam a opinião das pessoas sobre o que se passa no mundo.				
d) “Fake News” são notícias falsas mas que são publicadas como sendo verdadeiras.				
e) Há pessoas que põem notícias nas redes sociais, com o objetivo de influenciar os outros.				
f) Se algo aparece publicado nas redes sociais, já sei que é verdade.				

29. Clica no link e vê com atenção o seguinte vídeo:

<https://youtu.be/nBem4dqySZ8>

Qual é o papel da RTP nesta campanha?

- a) É a autora da campanha
- b) Patrocina a campanha
- c) É a dona da Pulmonale– Associação Portuguesa de luta contra o cancro do Pulmão
- d) Não sei

30. Explica a tua resposta:

---

31. Quem é o principal público alvo desta campanha?

- a) As pessoas que veem o vídeo
- b) As mulheres
- c) Os jovens
-

d) Não sei

32. Justifica a tua opção:

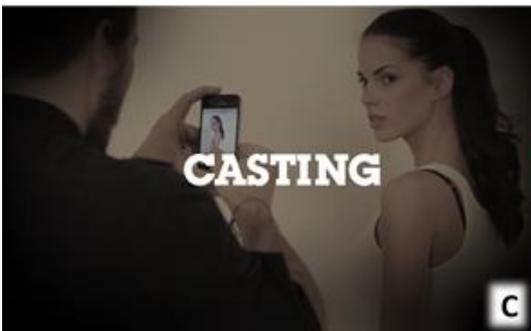
---

33. O que é a audiência de um programa de televisão?

---

## IV- Produção e participação

34. Observa as seguintes imagens:



Indica qual a ordem correta das imagens de forma a representarem as fases de realização de um filme:

- a) B-C-A-D
- b) B-A-C-D
- c) D-C-B-A
- d) C-A-D-B

35. Imagina que queres divulgar uma campanha de solidariedade. O que saberias fazer para a divulgar?

Podes escolher mais que uma opção

- a) Cartaz utilizando um programa de computador para colocar à porta da escola
- b) Folhetos para distribuir, utilizando um programa de computador
- c) Partilhar a campanha nas redes sociais
- d) Partilhar a campanha por email
- e) Partilhar a campanha na rádio da escola

36. Tens um perfil numa rede social?

- Sim
- Não

37. Em qual rede social?

- a) Facebook
- b) Twitter
- c) Instagram
- d) Snapchat

38. Que informações partilhas no teu perfil?

	Sim	Não
a) Selfies		
b) A minha data de nascimento		
c) A minha morada		
d) <input type="radio"/> meu número de telefone		
e) <input type="radio"/> nome da minha escola		
f) Informações sobre a minha família		

39. Indica com que frequência adotas os seguintes comportamentos quando estás online:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Evito dar informações privadas a outras pessoas (ex: morada ou o número de telemóvel).				
b) Partilho a minha palavra-passe.				
c) Evito dar informações acerca de outras pessoas sem autorização.				
d) Se alguém que não conheço me envia um link, abro logo, para ver do que se trata.				
e) Uso senhas diferentes para diferentes contas (de e-mails, numa rede social, etc.).				
f) Bloqueio publicidade indesejada ou <i>spam</i> .				

40. Durante o último ano, fizeste alguma das seguintes atividades?

- a) Coloquei *Like*/Gostei numa notícia numa rede social, blogue, site de notícias ou outro.
- b) Enviei fotos ou vídeos para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola)
- c) Enviei uma notícia para um meio de comunicação (por ex. jornal escolar, Blogue ou página da escola)
- d) Comentei uma notícia num site ou rede social
- e) Não fiz nenhuma das atividades anteriores

41. Durante o último ano, fizeste alguma das seguintes atividades?

- a) Criei uma página numa rede social
- b) Criei um podcast
- c) Criei um canal no YouTube
- d) Criei um blogue
- e) Criei uma página web

- f) Criei um jogo
- g) Não fiz nenhuma das atividades anteriores

42. Assinala as ações que já realizaste:

- a) Assinei uma petição online.
- b) Ajudei a divulgar uma campanha de solidariedade na internet.
- c) Partilhei nas redes sociais um post a alertar para um problema social (por exemplo a pobreza).
- d) Escrevi/ajudei a escrever uma carta a um diretor de um meio de comunicação, para divulgar uma notícia sobre um tema social.
- e) Escrevi e publiquei nas redes sociais um post a alertar para um problema social (por exemplo a fome).
- f) Utilizei um meio de comunicação social (por exemplo rádio, jornal escolar, blogue ou página da escola) para ajudar pessoas/instituições de solidariedade.
- g) Não realizei nenhuma das ações anteriores

43. Indica com que frequência adotas os seguintes comportamentos quando estás nas redes sociais:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Nas redes sociais só aceito pedidos de amizade de pessoas que conheço pessoalmente.				
b) Quando publico selfies, defino que só os meus Amigos podem ver.				
c) Evito publicar fotografias que mostrem informações pessoais, como o local onde moro, a minha escola.				
d) Defino as minhas opções de privacidade nas redes sociais.				

44. Existe algumas das seguintes iniciativas na tua escola?

	Sim	Não
a) Jornal ou Revista escolar		
b) Web tv da escola		
c) Rádio da escola		

d)	Clube de cinema/jornalismo/informática....		
e)	Outra (relacionada com os meios de comunicação)		

45. Indica que outras iniciativas existem na tua escola:

---

46. Já participaste em alguma dessas iniciativas?

- Sim  
 Não

47. Indica qual/quais e descreve o que fizeste:

---

---

---

Muito obrigada pela tua colaboração!

**Anexo E:** exemplo das instruções para os professores para preenchimento dos questionários em versão papel

# Literacia Mediática

## Questionário

# 9º

### **INSTRUÇÕES:**

O preenchimento deste questionário implica a visualização de imagens e vídeos, por isso pedimos o favor de projetar uma apresentação powerpoint preparada para o efeito. Para isso terá de:

-Aceder ao site [www.patricf.wixsite.com/literaciamediatca](http://www.patricf.wixsite.com/literaciamediatca)

- Clicar na imagem referente ao PPT 9º ano



(atenção ao alerta de segurança, é necessário ativar/habilitar o conteúdo externo para a sessão uma vez que a apresentação tem vídeos com links para o Youtube)

- Iniciar a apresentação assim que os alunos necessitarem de visualizar as imagens e os vídeos para responder às perguntas 21, 23, 25, 29 e 34.

Muito Obrigada

## Anexo F: guia de entrevista dos grupos de foco

### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Entrevistador:**

**Entrevistado:**

**Data:**

**Hora:**

**Local:**

**Recursos:**

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO 2 – Conhecimentos sobre os media	Perceber se os alunos sabem: - o que são os media - objetivos dos media	1. O que são os media? 2. Para que servem os media? 3. Que meios de comunicação conhecem?	
BLOCO 3 – Acesso e Utilização/ usos	Perceber as formas de acesso e utilização dos media pelos alunos	1. Qual é o meio de comunicação que mais utilizam? 2. Utilizam para fazer o quê? 3. Costumam ler jornais ou livros em papel? E ver filmes numa sala de cinema? 4. Costumam ver/ler as notícias? Onde?	1. Televisão? Telemóvel/smartphone?Internet? 2. Na televisão, que canais costumam ver mais frequentemente e que programas? E na internet, o que costumam fazer (ver tv/estar nas redes sociais)?
BLOCO 4 – Análise, compreensão e avaliação	Perceber se os alunos: - compreendem como os media são uma construção da realidade. - compreendem a forma como os media podem influenciar a maneira como agimos e entendemos o mundo.  Perceber se os alunos têm conhecimentos sobre fiabilidade de fontes de informação, autoria e capacidades de avaliação e seleção da informação.	1. Acham que a notícia de um mesmo acontecimento é apresentada da mesma forma pelos diferentes meios de comunicação, diferentes jornais, canais de TV? Porque acham que isto acontece? 2. O que são Fake News? 3. Imaginem que ouvem na rádio ou veem na televisão ou internet um anúncio que diz que determinado alimento, que não conhecem faz muito bem à saúde. Acham que por isso iriam começar a comer esse alimento ? E acham que esse anúncio influencia as outras pessoas a comprar e a comer esse alimento? Porquê? 4. Qual é a diferença entre as notícias e a publicidade? 5. Para que servem os anúncios publicitários?	6. Porque visitaram e escolheram essa(s) página(s)?

		6.Imaginem que precisam de fazer um trabalho sobre o tema “internet”, o significado, para que serve, e vão procurar informações online. Como fariam essa pesquisa? ( Realização de tarefa)	Como sabem se as informações que encontraram estão corretas? Confirmaram se a informação refere o autor? Nos vossos trabalhos costumam colocar o autor da informação que encontraram? O que podiam fazer para encontrar mais informações sobre o tema?
BLOCO 4 – Produção e participação	Perceber se os alunos têm conhecimentos sobre produção.  Perceber a forma como os alunos produzem conteúdos, participam e interagem online ou através dos meios tradicionais.  Perceber se os alunos têm conhecimentos sobre segurança online.	1. Seguem ou já viram algum canal/vídeo no Youtube? Para que servem os vídeos dos youtubers/canais do youtube? 2. Acham que os youtubers ganham dinheiro com os vídeos que fazem? 3. Como é que fazem esses vídeos e quem os faz? 4. E no cinema, sabem como são feitos os filmes? 5. Relativamente aos meios de comunicação tradicionais, já escreveram alguma notícia para o jornal escolar ou outro, participaram num programa de televisão, etc.? 6. E online, como é que os jovens da vossa idade interagem, falam uns com os outros? Através de blogues? Comentários nas redes sociais? Likes? 7. Costumam publicar vídeos, textos ou fazer alguma coisa para publicar na internet? 8. Quando o fazem qual é o objetivo? 9. Em que medida acham que têm um comportamento responsável na internet? O que é para vocês um comportamento responsável? 10. Têm perfil em redes sociais? Há jovens que não têm, porque acham que não têm? Acham que gostavam de ter? 11. O que são os amigos nas redes sociais? 12. Vocês passam muito tempo nas redes sociais? Passam mais tempo a falar presencialmente ou online? E os jovens em geral?	6/7. Que cuidados têm?
BLOCO 5 – Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma	

Nota: Modelo de guião adoptado de Amado, J. S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra

## **Anexo G:** grelha de observação – Tarefa dos grupos de foco

### Tarefa:

Pedir aos alunos para procurarem informações sobre o tema “internet” (o que é, para que serve, como surgiu, etc.) através de um tablet, e indicarem que página(s) consultariam.

- Não será sugerido o motor de busca para realizar a pesquisa;
- Os alunos irão introduzir no motor de busca as palavras que considerarem revelantes para a pesquisa.

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO</b>			
	<b>NOTAS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
1. Motor de busca utilizado			
2. Palavra(s)/expressão(ões) que colocam no espaço de pesquisa			
3. Consultam as primeiras hiperligações			
4. Consultam páginas oficiais			
5. Selecionam as fontes de informação credíveis			

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO</b>			
	<b>NOTAS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
6. Confirmam se a informação refere o autor			
7. Questionam sobre a veracidade da informação obtida			
8. Verificam a atualidade da informação			
9. Consultam mais que uma página para confirmar a informação			

Outras anotações:

## Anexo H: Matriz do grupo de foco 4º ano (GF4)

### Matriz Grupo de Foco 4º ano (GF4)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (Código dos participantes: D., G., F e A)
Conhecimentos sobre os <i>media</i>	<p>Conceito de <i>media</i></p> <p>Funções dos <i>media</i></p> <p>Exemplos de <i>media</i></p>	<p>Os participantes não expressam de forma precisa o conceito de <i>media</i>.</p> <p>Identificam as funções dos <i>media</i>: comunicar, informar e entreter.</p> <p>Dão exemplo de alguns tipos de <i>media</i> tradicionais e digitais.</p>	<p><b>Moderadora (Mod.):</b> O que são os <i>media</i> ou os meios de comunicação? <b>D.:</b> É tudo aquilo que.... <b>F.:</b> ...comunicamos...telemóvel, computador, televisão.” <b>A.:</b> ...tablet, video chamada...</p> <p><b>Mod.:</b> E para que servem os <i>media</i>? <b>D.:</b> Para conversarmos... com familiares que estão longe. <b>F.:</b> Comunicar...tb dá para outras utilidades, aplicações que dão para jogar jogos, ver notícias... <b>Mod.:</b> E que meios de comunicação conhecem?. <b>F.:</b> Telemóvel, televisão, tablet...meios de comunicação pessoal. <b>A.:</b> Rádio. <b>G.:</b> Jornal.</p>
Acessos e utilização/ usos	<p>Formas mais habituais de acesso</p> <p>Formas de utilização dos <i>media</i></p>	<p>O smartphone é o meio de comunicação que mais utilizam.</p> <p>Indicam que utilizam o smartphone principalmente para jogar.</p> <p>Na televisão veem programas desportivos e também leem em papel e em formato digital notícias desportivas (um dos elementos não distingue notícia de publicidade).</p>	<p><b>Mod.:</b> Qual é o meio de comunicação que mais utilizam? <b>Todos:</b> Telemóvel.</p> <p><b>Mod.:</b> E utilizam o telemóvel para fazer o quê? <b>F.:</b> Para jogar e ouvir música. <b>D.:</b> Para jogar e pesquisar coisas na internet. <b>G.:</b> Jogar.</p> <p><b>Mod.:</b> E vocês veem televisão? <b>A. F. e D.:</b> Sim. <b>G.:</b> Eu já não vejo muita... <b>Mod.:</b> Quando veem televisão que programas veem mais? <b>A.:</b> Eu vejo National Geographic e um canal de desporto que se chama <i>eleven</i>. <b>D. e F.:</b> Sport Tv. <b>G.:</b> CartoonNetwork.</p> <p><b>Mod.:</b> Costumam ler jornais em papel? <b>D.:</b> De vez em quando com o meu pai (...) eu costumo ver mais na sport tv. <b>A.:</b> Eu costumo ver mais na televisão. <b>D.:</b> Eu jogo com ele (F.) na Académica e os nossos resultados já aparecem no jornal... <b>F.:</b> mas também numa aplicação.</p>

		A frequência de idas aos cinema é reduzida.	<p><b>G.:</b> Eu não vejo notícias... nós pusemos que não queremos publicidade na caixa do correio.</p> <p><b>Mod.:</b> Costumam ir ao cinema? <b>G.:</b> De 3 meses em 3 meses. <b>F.:</b> Raramente. <b>D.:</b> Eu costumava ir antes dos 6 anos...</p>
Análise, compreensão e avaliação	<p>Os <i>media</i> como construção da realidade e a sua possível influência na maneira como agimos e entendemos o mundo</p>	<p>Os participantes não conseguem explicar a razão porque os mesmos conteúdos são produzidos de forma diferente em vários <i>media</i>.</p> <p>Sabem o significado de Fake News.</p> <p>Consideram que não seriam influenciados para o consumo de um determinado produto desconhecido apenas pela difusão de uma mensagem sobre a suposta vantagem desse consumo. Porém, são da opinião que as outras pessoas poderão ser influenciadas, nomeadamente os adolescentes por considerarem uma população mais vulnerável.</p> <p>Distinguem o conceito de publicidade e notícia e associam a publicidade a conteúdos possivelmente falsos e as notícias a conteúdos geralmente verdadeiros.</p>	<p><b>Mod.:</b> Quando um acontecimento é apresentado em vários jornais ou canais diferentes, ele é contado da mesma maneira? <b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>F.:</b> Os jornalista são diferentes. <b>D.:</b> Uns podem dizer logo o texto os outros podem dizer o resumo.</p> <p><b>Mod.:</b> O que são <i>Fake News</i>? <b>G.:</b> São notícias falsas. <b>D.:</b> São notícias que são contadas como não acontecem bem na realidade.</p> <p><b>Mod.:</b> Imaginem que ouvem na rádio ou veem na televisão ou internet um anúncio que diz que determinado alimento, que vocês não conhecem, faz bem à saúde. Acham que por isso vocês iam começar a comer mais esse alimento? <b>Todos:</b> Não. <b>A.:</b> Porque pode enganar. <b>G.:</b> Há uns cereais que têm muito açúcar e nas notícia dizia que era muito saudável... <b>D.:</b> Nestes casos é sempre melhor ir ver à embalagem.</p> <p><b>Mod.:</b> Acham que este anúncio pode influenciar as outras pessoas a comprar e a comer esse alimento? <b>Todos:</b> Sim. <b>A.:</b> Muito...principalmente os adolescentes... porque com os amigos confiam em tudo.... <b>D.:</b> E não é só os adolescentes... <b>F.:</b> ... os miúdos pequenos com doces.</p> <p><b>Mod.:</b> Então para que serve a publicidade? <b>A.:</b> Por exemplo, uma publicidade do Continente as pessoas veem e depois aquilo atrai as pessoas ao centro comercial. <b>D.:</b> Para ganharem dinheiro. <b>G.:</b> Levar as pessoas a comprarem coisas.</p> <p><b>Mod.:</b> Então qual é a diferença entre publicidade e notícias? <b>F.:</b> A publicidade pode ser falsa e as noticias geralmente são verdadeiras. <b>(todos concordam)</b> <b>F.:</b> ...a publicidade diz muitas coisas falsas.</p>

	<p>Fiabilidade de fontes de informação, autoria, avaliação e seleção da informação</p>	<p>(tarefa – cf Anexo G)</p> <p>Não demonstram adotar medidas de confirmação da fiabilidade de informações pesquisadas online, nomeadamente pela consulta de várias páginas para comparação da informação, consulta de páginas oficiais ou confirmação junto de um adulto.</p> <p>Não atribuem o devido reconhecimento da importância da referência de autoria.</p>	<p><b>Mod.:</b> ....para que servem as notícias? <b>G.:</b> É para informar as pessoas. <b>A.:</b> Para informar as pessoas o que está a acontecer no mundo.</p> <p>(Realização de uma tarefa que consistia na pesquisa de informação sobre o tema “internet” e seleção de sites sobre esta temática para um suposto trabalho para a escola)</p> <p><b>Mod.:</b> E como é que sabem se essas informações que encontraram estão corretas? <b>D.:</b> Nós não sabemos, mas achamos. <b>F.:</b> Deve ser pelo que conhecemos. <b>Mod.:</b> e vocês nunca vão ver quem é que escreveu (essa informação)? <b>D.:</b> Nos sites que eu vou eu nunca vou ver quem é que escreveu...<b>G.:</b> Nem eu... <b>F.:</b> Às vezes podem ser anónimos e eu ponho os sites ou a wikipédia...o nome. <b>Mod.:</b> Quando vocês fazem os trabalho têm de identificar o autor e de onde tiraram a informação? <b>Todos.:</b> <b>Sim. G.:</b> E os nomes de cada um. <b>Mod.:</b> E fazem por palavras vossas? <b>A. e G.:</b> Às vezes também fazemos... <b>D.:</b> (...) de vez em quando retiramos uma que achamos que não são necessárias e pomos por palavras nossas para também ficar diferente.</p> <p><b>Mod.:</b> Então é importante ficar diferente do texto que está (na internet)? <b>F.:</b> Não é bem importante, é para se perceber mais... como é para alunos da nossa idade...</p>
<p>Produção e participação</p>	<p>Conhecimentos sobre produção</p>	<p>Demonstram conhecer algumas particularidades da indústria dos <i>media</i>, em particular sobre os youtubers.</p>	<p><b>Mod.:</b> Vocês veem ou seguem algum canal do youtube? <b>D.:</b> Eu vejo paródias. <b>F.:</b> É o mesmo (...) são paródias sobre futebol, tiram uma música e com o ritmo da música fazem letras.</p> <p><b>Mod.:</b> Vocês acham que os youtubers ganham dinheiro com os vídeos que fazem? <b>Todos:</b> Sim. <b>D.:</b> Com os anúncios. <b>F.:</b> Se nós virmos o anúncio até ao fim eles ganham mais dinheiro.</p> <p><b>Mod.:</b> Quem é que lhes dá o dinheiro? <b>F.:</b>O youtube. <b>D.:</b>E a empresa (que fez o anúncio).</p>

	<p>Produção de conteúdos, participação e interação online ou através dos meios tradicionais</p> <p>Conhecimentos sobre segurança online.</p>	<p>Conhecem alguns processos de produção de um vídeo relacionados com condições físicas para a filmagem e a etapa posterior de edição da imagem.</p> <p>Demonstram conhecer algumas etapas de produção cinematográfica.</p> <p>Ausência de participação nos <i>media</i> tradicionais e online.</p> <p>A interação online realiza-se através de um jogo.</p> <p>Compreendem que para comunicar online é necessário ter uma conduta adequada.</p> <p>Têm algumas noções sobre segurança online, nomeadamente não falar com desconhecidos.</p> <p>Os amigos virtuais que têm são apenas os seus amigos com quem interagem presencialmente.</p>	<p><b>Mod.:</b> E como é que fazem esses vídeos e quem os faz? <b>G.:</b> Põem a câmara num sítio e põem a gravar. <b>A.:</b> Põem num sítio visível para toda a gente ver. <b>D.:</b> Não é bem holofotes... <b>Mod.:</b> Iluminação? <b>D.:</b> Sim é isso. <b>G.:</b> Há um youtuber que convida um amigo seu para gravar o vídeo.</p> <p><b>Mod.:</b> E no cinema como são feitos os filmes? <b>D.:</b> Ele retiram imagens do movimento de cada pessoa. (...) É preciso um cenário. <b>F.:</b> Atores.</p> <p><b>Mod.:</b> E como eles escolhem os atores? <b>A.:</b> Convidam pessoas famosas.</p> <p><b>Mod.:</b> Os jornais, a rádio, a televisão... vocês já participaram em algum destes meios de comunicação? <b>Todos:</b> Não. <b>Mod.:</b> Nunca tiveram nenhum escolar escolar ou rádio na escola? <b>Todos:</b> não.</p> <p><b>Mod.:</b> Nesse jogo (jogo online que todos jogam e que surgiu em bastantes momentos da conversa) é então o sítio onde vocês mais falam online? <b>D. e F.:</b> Sim.</p> <p><b>Mod.:</b> Açam que quando uma pessoa está online tem de cumprir algumas regras de comportamento? <b>Todos:</b> sim. <b>F.:</b> Não dizer asneiras. <b>G.:</b> Às vezes há pessoas que mandam mensagens a pessoas que não conhecem... <b>A.:</b> Isso não se deve fazer... <b>F.:</b> Normalmente nós não fazemos... (...) <b>G.:</b> Uma vez um “amigo” do jogo convidou-me e mandou-me “Onde é que tu moras?” , e eu não respondi... <b>Mod.:</b> E porque é que não respondeste? <b>G.:</b> Porque não sabia quem era pessoa.</p> <p><b>Mod.:</b> Esses vossos “amigos” que não conhecem... <b>D.:</b> “Amigos” (faz o gesto de aspas com os dedos) <b>Mod.:</b> Esses, são amigos ou não? <b>F.:</b> A maior parte das vezes (...) as pessoas dizem sempre a mais para irem e nós não conhecemos essas pessoas e portanto são estranhas, mas os nossos amigos podem conhecer essas pessoas...e os amigos dos nossos amigos podem ainda fazer mais... por isso é que vai tanta gente para o nosso clube.</p>
--	--	--	--

		<p>Têm consciência do tempo que passam online e descrevem que agora têm uma utilização controlada.</p>	<p><b>Mod.:</b> Vocês passam muito tempo a jogar nesse jogo (online) e a falar com os vossos amigos? <b>A.:</b> O meu irmão e eu só jogamos 15 min (...) por dia. <b>G.:</b> Durante a semana não tenho tempo para jogar. No fim de semana jogo. <b>D.:</b> Durante a semana eu também. <b>F.:</b> Ao fim de semana temos tempo.</p> <p><b>Mod.:</b> E acham que jogam demais? <b>G.:</b> Eu jogo um bocado demais. <b>F.:</b> Moderado</p> <p><b>Mod.:</b> Achas que devias jogar menos ou mais? <b>F.:</b> Eu acho que devia jogar menos. <b>D.:</b> Antes eu admito que jogava muito... aos fins de semana era praticamente 1 hora por dia e durante a semana não conseguia jogar muito (...) durante a semana 10 minutos.</p>
--	--	--	---

## Anexo I: Matriz do grupo de foco 6º ano (GF6)

### Matriz Grupo de Foco 6º ano (GF6)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (Código dos participantes: M., L., D. e E)
Conhecimentos sobre os <i>media</i>	<p>Conceito de <i>media</i></p> <p>Funções dos <i>media</i></p> <p>Exemplos de <i>media</i></p>	<p>As participantes não expressam de forma precisa o conceito de <i>media</i> ou não sabem.</p> <p>Identificam as funções dos <i>media</i>: comunicar, informar e entreter.</p> <p>Dão exemplo de alguns tipos de <i>media</i> digitais mas demonstram falta de conhecimentos sobre a temática.</p>	<p><b>Moderadora (Mod.):</b> O que são os <i>media</i> ou os meios de comunicação? <b>M.:</b> “...é tipo alguma coisa de comunicação, computadores, como utilizar um computador, as redes sociais... <b>L.:</b> Eu não estou a ver o que é... <b>D.:</b> Não sei... <b>Mod.:</b> E para que servem os <i>media</i>? <b>L.:</b> Servem para conversar. <b>M.:</b> Pesquisar informações. <b>D.:</b> Se calhar para facilitar a vida das pessoas... <b>Mod.:</b> E que meios de comunicação conhecem? <b>M.:</b> Meios de comunicação como assim? (<b>silêncio entre todas</b>) Tipo whatsapp? <b>L.:</b> Email. <b>D.:</b> Hangout.</p>
Acessos e utilização/usos	<p>Formas mais habituais de acesso</p> <p>Formas de utilização dos <i>media</i></p>	<p>O smartphone e tablet é o meio de comunicação que mais utilizam.</p> <p>Indicam que utilizam o smartphone e o tablet principalmente para jogar.</p> <p>Na televisão gostam de ver séries e filmes.</p> <p>Mostram pouco interesse em ler jornais e livros em papel.</p>	<p><b>Mod.:</b> Qual é o meio de comunicação que mais utilizam? <b>M.:</b> Whatsapp. <b>L.:</b> Gmail. <b>E.:</b> Instagram.</p> <p><b>Mod.:</b> E utilizam o smartphone ou o tablet para fazer o quê? <b>L.:</b> Eu jogo a maior parte das vezes no tablet. Computador é mais para fazer trabalhos. <b>E.:</b> Sim. <b>M.:</b> No telemóvel eu comunico e jogo, no computador é mais para ver vídeos e pesquisar coisas. (todas concordam)</p> <p><b>Mod.:</b> Quando veem televisão que canais veem mais? <b>L.:</b> SIC... TVI. <b>D.:</b> RTP1...TVCine. <b>M.:</b> Eu vejo o Fox Comedy.</p> <p><b>Mod.:</b> Qual é o tipo de programas que gostam mais de ver? <b>Todas:</b>Séries e filmes</p> <p><b>Mod.:</b> Costumam ler jornais e livros em papel? <b>Todas:</b> Não. <b>E.:</b> Só mesmo às vezes quando não tenho nada para fazer. <b>D.:</b> Revistas às vezes...mas jornais não.</p>

		<p>Vão cerca de uma vez por mês ao cinema.</p> <p>Veem notícias na televisão para estarem atualizadas ou porque os pais impõem.</p>	<p><b>Mod.:</b> E filmes na sala de cinema. Vão ao cinema? <b>L.:</b> Pra aí 1 vez por mês... (<b>todas concordam</b>)... quando a minha mãe tem tempo...</p> <p><b>Mod.:</b> E notícias, costumam ouvir ou ler? <b>L.:</b> Na televisão. <b>M.:</b> Ler não, na televisão. <b>Mod.:</b> Veem notícias porquê? <b>D.:</b>... para estarmos informadas sobre o que está a acontecer no mundo. <b>L.:</b> Eu oiço porque os meus pais não me deixam ver outra coisa... <b>Mod.:</b> Porque normalmente é à hora das refeições? <b>L.:</b> Não é mais depois de jantar, à hora das refeições ou está a dar programas de cozinha ou futebol, por causa do meu pai...</p>
<p>Análise, compreensão e avaliação</p>	<p>Os <i>media</i> como construção da realidade e a sua possível influência na maneira como agimos e entendemos o mundo</p>	<p>Os participantes não conseguem explicar a razão porque os mesmos conteúdos são produzidos de forma diferente em vários <i>media</i>.</p> <p>Sabem o significado de Fake News.</p> <p>Consideram que não seriam influenciados para o consumo de um determinado produto desconhecido apenas pela difusão de uma mensagem sobre a suposta vantagem desse consumo. Porém, são da opinião que as outras pessoas poderão ser influenciadas e associam esta possível influência às técnicas de persuasão ao consumo.</p> <p>Distinguem o conceito de publicidade e notícia.</p> <p>(tarefa – cf AnexoG)</p>	<p><b>Mod.:</b> Quando um acontecimento é apresentado em vários jornais ou canais diferentes, ele é contado da mesma maneira? <b>M.:</b> Eu acho que não... <b>L.:</b> Não.</p> <p><b>Mod.:</b> E porque é que vocês acham que isso acontece? <b>M.:</b> Porque o canal é diferente. <b>D.:</b> Porque não são as mesmas pessoas... <b>L.:</b> ..os mesmos jornais.</p> <p><b>Mod.:</b> O que são <i>Fake News</i>? <b>D.:</b> São notícias falsas. <b>M.:</b> Sim...São notícia que transmitem coisas que não são verdade.</p> <p><b>Mod.:</b> Imaginem que ouvem na rádio ou veem na televisão ou internet um anúncio que diz que determinado alimento, que vocês não conhecem, faz bem à saúde. Acham que por isso vocês iam começar a comer mais esse alimento? <b>Todas:</b> Não. <b>Mod.:</b> Porquê? <b>L.:</b> Pode não fazer bem, podem estar a mentir só para fazer negócio...<b>E.:</b> ..para vender mais. <b>M. e D.:</b> Pois...</p> <p><b>Mod.:</b> Acham que este anúncio pode influenciar as outras pessoas a comprar e a comer esse alimento? <b>Todas:</b> Sim. <b>M.:</b> Porque às vezes têm coisas... por exemplo...compras este produto, participas num concurso e ganhas uma trotineta. <b>E.:</b> Isso leva as pessoas a comprar.</p> <p><b>D.:</b> Isso vê-se muito.</p> <p><b>Mod.:</b> Então qual é a diferença entre notícias e publicidade? <b>D.:</b> A publicidade está a anunciar um produto... <b>L.:</b>...e as notícias informam sobre um acontecimento. (sussurros de concordância) <b>Mod.:</b> E para que servem os anúncio publicitários? <b>L.:</b> para nós conhecermos mais... <b>E.:</b> Para convencer as pessoas a comprar.</p>

	<p>Fiabilidade de fontes de informação, autoria, avaliação e seleção da informação</p>	<p>Não demonstram adotar medidas de confirmação da fiabilidade de informações pesquisadas online, nomeadamente pela consulta de várias páginas para comparação da informação, consulta de páginas oficiais ou confirmação junto de um adulto.</p> <p>Não atribuem o devido reconhecimento da importância da referência de autoria.</p>	<p>(Realização de uma tarefa que consistia na pesquisa de informação sobre o tema “internet” e seleção de sites sobre esta temática para um suposto trabalho para a escola)</p> <p>(Escrevem no espaço e pesquisa “internet”- consulta o primeiro link)</p> <p><b>L.:</b> A professora diz que a wikipédia não é muito boa porque as pessoas conseguem escrever o que acham e pode não ser verdadeiro. (...) (escrevem no espaço de pesquisa “o que é a internet” e consultam outro link abaixo) <b>M.:</b> Eu acho que esta (página) comparada com a wikipédia explica melhor. <b>D.:</b> Tem palavras mais compreensíveis.</p> <p><b>Mod.:</b> E como é que sabem se essas informações que encontraram estão corretas? (silêncio) <b>Todas:</b> Pois... <b>L.:</b> Não sabemos.</p> <p><b>Mod.:</b> Vocês confirmaram quem é o autor, quem escreveu (essa informação)? <b>Todas:</b> Não. <b>Mod.:</b> Nos vossos trabalhos da escola costumam identificar o autor? <b>L.:</b> Não, nós só pomos o site. <b>M.:</b> Nós às vezes metemos a bibliografia que é, quando fazemos trabalhos nós às vezes visitamos mais que um site e metemos todos os sites.</p>
<p>Produção e participação</p>	<p>Conhecimentos sobre produção</p> <p>Produção de conteúdos, participação e interação online ou através dos meios tradicionais</p>	<p>Demonstram poucos conhecimentos sobre a indústria dos <i>media</i>, em particular sobre os youtubers.</p>	<p><b>Mod.:</b> Já viram ou seguem algum canal do Youtube? <b>Todas:</b> Sim. <b>Mod.:</b> E para que servem esses canais do youtube? <b>D.:</b> Para nos entretermos. <b>M. e L.:</b> Sim para entreter as pessoas. <b>M.:</b> Para que a pessoa que está a gravar também se divirta. <b>L.:</b> E para serem populares. <b>D.:</b> Para terem fama. <b>E.:</b> Pois era isso que eu ia dizer.</p> <p><b>Mod.:</b> Vocês acham que os youtubers ganham dinheiro com os vídeos que fazem? <b>Todas:</b> Sim. <b>L.:</b> Depende... <b>M.:</b> Os que fazem disso um trabalho...</p> <p><b>Mod.:</b> E como é que eles ganham o dinheiro? <b>E.:</b> Eu sei que ganham dinheiro, não sei é como... <b>M.:</b> – Eu acho que eles fazem... não sei estou só a dizer. (...) isto é uma opinião...eu não sei se é verdade... acho que eles fazem um contrato com o youtube ou assim para fazer disso um trabalho e depois começam a ganhar cada vez que fazem um vídeo... ou quanto mais subscritores mais dinheiro ganham... não sei... <b>Mod.:</b> Porquê? Porquê quanto mais subscritores mais dinheiro ganham? <b>M.:</b> Não sei... (silêncio)</p>

	<p>Conhecimentos sobre segurança online.</p>	<p>Conhecem alguns processos de produção de um vídeo nomeadamente relacionados com a etapa de edição da imagem.</p> <p>Demonstram conhecer algumas etapas de produção cinematográfica.</p> <p>Participação reduzida nos <i>media</i> tradicionais.</p> <p>A interação online realiza-se através de Whatsapp, Instagram, email e hangout. A participação online é realizada através da publicação de fotografias. Mostram ter algum cuidado nas publicações que fazem e algum conhecimento sobre segurança online.</p>	<p><b>Mod.:</b> E como é que fazem esses vídeos e quem os faz? <b>L.:</b> São os youtubers. <b>M.:</b> Mas também há pessoas que os ajudam. <b>L.:</b> Põem os efeitos especiais, gravar, os filtros... (...) <b>D.:</b> Quando acabam de fazer o vídeo editam. <b>M.:</b> Montam as partes mais lentas. <b>L.:</b> Fazem um zoom e editam. <b>Mod.:</b> E como fazem isso, como editam? <b>L.:</b> No computador. <b>Mod.:</b> Com quê? <b>M. e D.:</b> Com um programa. <b>L.:</b> Acho que ligam a camera onde fizeram o vídeo ao computador e editam o vídeo, não sei como é que é... acho que têm de editar. <b>Mod.:</b> E no cinema como são feitos os filmes? <b>M.:</b> Com filmadores, atores, as pessoas das luzes. (...) temos os criadores que fazem o guião, depois contratam os atores. <b>D.:</b> Os realizadores. <b>M.:</b> Os produtores são os que produzem.</p> <p><b>Mod.:</b> Em relação aos <i>media</i> tradicionais, os jornais, a rádio, a televisão... vocês já participaram em algum destes meios de comunicação? <b>M.:</b> Eu nunca participei num programa de rádio mas no 4º ano tive numa atividade que nós fazíamos rádio só que não tínhamos nada... <b>Mod.:</b> Era uma simulação de uma rádio? <b>M.:</b> Sim.</p> <p><b>Mod.:</b> E online, como é que os jovens da vossa idade interagem? <b>D.:</b> Por mensagens. <b>M.:</b> Whatsapp. <b>Mod.:</b> Qual é a forma mais habitual de vocês falarem? <b>M., D., E. e L.:</b> Whatsapp, Instagram, email e hangout.</p> <p><b>Mod.:</b> Costumam publicar na internet textos, fotografias, vídeos...? <b>M. e L.:</b> Fotografias. <b>L.-</b> Mas para toda a gente ver ou por exemplo privado? <b>Mod.:</b> Então quer dizer que quando publicas defines o publico que pode ver? <b>L.:</b> Ou toda a gente ou só os meus amigos ou quem eu aceitar... <b>E.:</b> Sim...</p> <p><b>Mod.:</b> E qual é o objetivo das vossas publicações? <b>M.:</b> É só... mostrar às pessoas fotos nossas. <b>E.:</b> Ou outras coisas...</p> <p><b>Mod.:</b> E têm algum cuidado nessas publicações? Tu já disseste definir a privacidade e que mais cuidados têm? <b>M.:</b> Ver quem é quem vê (pode ver) as nossas publicações, isso que a L. disse, ver se mostramos a nossa cara. <b>L.:</b> E se tirarmos foto com uma colega nossa ver se ela quer que nós publiquemos a identidade dela... <b>E.:</b> ...ou não. (...) <b>L.:</b> Não pôr a nossa vida toda nas redes sociais, não mostrar o sítio onde estamos, a localização. <b>M.:</b> Não mostrar a</p>
--	--	---	--

		<p>Compreendem que para comunicar online é necessário ter uma conduta adequada.</p> <p>Todas as participantes têm um perfil numa rede social: TicToc, Instagram ou Whatsap.</p> <p>Os amigos virtuais que têm são apenas os seus amigos com quem interagem presencialmente.</p> <p>Têm consciência do tempo que passam online e descrevem uma utilização controlada.</p>	<p>nossa casa... <b>D.:</b> Não dizer que estamos de férias e a casa está sozinha porque podem assaltar...</p> <p><b>Mod.:</b> Acham que quando uma pessoa está online tem de cumprir algumas regras de comportamento? <b>Todas:</b> sim. (...) <b>Mod.:</b> Costumam postar comentários sobre outras pessoas? <b>L.:</b> Se eu conhecer a pessoa... <b>M.:</b> Eu não costumo fazer. <b>D.:</b> Isso pode magoar a outra pessoa.</p> <p><b>Mod.:</b> Então vocês todas têm perfil numa rede social? <b>Todas:</b> Sim. <b>D.:</b> Eu não tenho a mesma que a delas... eu não tenho Instagram, eu tenho Tic Toc.</p> <p><b>Mod.:</b> Então vocês utilizam o Instagram (M., L. e E.). <b>M.:</b> E o Whatsapp.</p> <p><b>Mod.:</b> O que é que são os “amigos” das redes sociais? <b>M.:</b> São amigos que nos seguem e que põem <i>like</i> nas nossas fotos e nós também fazemos a mesma coisa. <b>Mod.:</b> O significado de “amigos” de redes sociais é igual ao significado dos vossos amigos. <b>M.:</b> Os meus seguidores são todos meus amigos. <b>D.:</b> Eu conheço toda a gente. <b>L.:</b> Eu só aceito quem conheço.</p> <p><b>Mod.:</b> Passam muito tempo a falar nas redes sociais? <b>M.:</b> Às vezes.</p> <p><b>E.:</b> Sim às vezes. <b>L.:</b> Quando não temos nada para fazer.</p> <p><b>Mod.:</b> Passam mais tempo a falar com os vossos amigos online ou cara a cara? <b>Todas:</b> Cara a cara. <b>L.:</b> Porque nós vemo-nos na escola. <b>Mod.:</b> E depois da escola não continuam a falar? <b>Todas:</b> Sim. <b>L.:</b> Mas acho que não é o tempo todo que falamos na escola. <b>M.:</b> Há dias que nem falamos. Às vezes não falamos por não aei quantos dias. <b>D.:</b> Falamos quando temos necessidade de perguntar alguma coisa, uma opinião.</p>
--	--	--	--

## Anexo J: Matriz do grupo de foco 9º ano (GF9)

### Matriz Grupo de Foco 9º ano (GF9)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (Código dos participantes: M., T., J. e P.)
Conhecimentos sobre os <i>media</i>	<p>Conceito de <i>media</i></p> <p>Funções dos <i>media</i></p> <p>Exemplos de <i>media</i></p>	<p>As participantes não expressam de forma precisa o conceito de <i>media</i>.</p> <p>Identificam a função de informação dos <i>media</i>.</p> <p>Dão exemplo de alguns tipos de <i>media</i> digitais e tradicionais.</p>	<p><b>Moderadora (Mod.):</b> Sabem o que são os <i>media</i>? <b>J.:</b> Televisão, jornal, internet também. Tudo o que dá notícias.</p> <p><b>Mod.:</b> E para que servem os <i>media</i>? <b>P.:</b> Para saber o que se está a passar no mundo.</p> <p><b>Mod.:</b> E que meios de comunicação conhecem? <b>M.:</b> Televisão, telemóveis, tablets, computadores, jornais. <b>T.:</b> Rádio</p>
Acessos e utilização/usos	<p>Formas mais habituais de acesso</p> <p>Formas de utilização dos <i>media</i></p>	<p>O smartphone é o meio de comunicação que mais utilizam, embora também refiram a televisão.</p> <p>Indicam que utilizam o smartphone principalmente para jogar e utilizar as redes sociais.</p> <p>Na televisão gostam de ver séries e filmes.</p> <p>Interessam-se por assuntos da atualidade: leem jornais (em papel e online) e também veem notícias na televisão.</p> <p>Apenas um elemento tem hábitos de leitura de livros em papel.</p>	<p><b>Mod.:</b> Qual é o meio de comunicação que mais utilizam? <b>Todos.:</b> Telemóvel. <b>T.:</b> A televisão também.</p> <p><b>Mod.:</b> E utilizam o smartphone para fazer o quê? <b>J.:</b> Jogar. <b>T. e M.:</b> Redes sociais.</p> <p><b>Mod.:</b> E na televisão o que veem mais? <b>T. e P.:</b> Séries. <b>M.:</b> Filmes. E há sempre uma hora lá em casa é a hora das notícias e não vemos nada em direto, portanto é das 21h às 21h30 e é tipo um resumo, passamos à frente as que não interessam.</p> <p><b>Mod.:</b> E ler as notícias em jornais (em papel)? <b>M.:</b> Ao domingo quando vou a casa dos meus avós levo o jornal.</p> <p><b>Mod.:</b> Gostam de estar atualizados? <b>M.:</b> Eu tenho uma aplicação de notícias no meu telemóvel. <b>T.:</b> Eu às vezes vou ao google ver as notícias que lá estão.</p> <p><b>Mod.:</b> E livros em papel? <b>J.:</b> Eu leio sempre um capítulo do livro antes de ir para a cama.</p>

		Um elemento refere que não vai com frequência ao cinema mas manifesta o gosto por esta atividade. As duas participantes vão com frequência.	<b>Mod.:</b> E filmes na sala de cinema. Vão ao cinema? <b>J.:</b> Eu gosto. (...) Não vou muitas vezes mas quando tenho possibilidade de ir vou. <b>T. e M.:</b> Muitas vezes.
Análise, compreensão e avaliação	Os <i>media</i> como construção da realidade e a sua possível influência na maneira como agimos e entendemos o mundo	Os participantes compreendem que os conteúdos mediáticos são produzidos de forma diferente em vários <i>media</i> com o objetivo de alcançar o público a que se destina.  Sabem o significado de Fake News e alguns objetivos da sua criação.  Consideram que não seriam influenciados para o consumo de um determinado produto desconhecido apenas pela difusão de uma mensagem sobre a suposta vantagem desse consumo. Porém, são da opinião que as outras pessoas poderão ser influenciadas pela possível difusão da mensagem.	<b>Mod.:</b> Quando um acontecimento é apresentado em vários jornais ou canais diferentes, ele é contado da mesma maneira? <b>M.:</b> Eu acho que é diferente... <b>Mod.:</b> E porque é que vocês acham que isso acontece? <b>T.:</b> O título do texto, ou do jornal ou da televisão, quando é mais chocante as pessoas têm mais interesse em ver. <b>P.:</b> As notícias sensacionalistas, normalmente os jornais metem mais tempo uma notícia...assim.. que tenha a ver com a morte de um ator famoso... assim uma notícia de 10 minutos, e se acontece por exemplo, uma escola faz um evento de caridade... muitas vezes só faz 2 minutos de notícia. <b>T.:</b> E muitas vezes são notícias falsas principalmente para fazerem... <b>M.:</b> ...mais audiência. <b>T.:</b> Sim. <b>P.-</b> Ou então acrescentam dados falsos.. <b>T.:</b> ...só para terem mais audiência. <b>Mod.:</b> O que são <i>Fake News</i> ? <b>Todos:</b> São notícias falsas. <b>J.:</b> ...não estão a dizer o correto. <b>Mod.:</b> E qual é objetivo das Fake News? <b>T.:</b> ... Muitas vezes são falsas por causa da audiência. <b>Mod.:</b> Só por causa disso? <b>T.:</b> Porque têm alguma coisa contra uma pessoa e querem ver mal... <b>P.:</b> ...denegrir. <b>Mod.:</b> Imaginem que ouvem na rádio ou veem na televisão ou internet um anúncio que diz que determinado alimento, que vocês não conhecem, faz bem à saúde. Acham que por isso vocês iam começar a comer mais esse alimento? <b>Todos:</b> Não. <b>Mod.:</b> Porquê? <b>J.:</b> (...) se apresentam o produto em vários canais diferentes é mais seguro no sentido em que muitas mais pessoas confiam que aquele produto é oficial e verdade. Mas se aparecer numa notícia de uma jornal tipo Diário de Coimbra, mas só um bocadinho, aí vou ter de pesquisar mais... vou a vários sites... <b>T.:</b> Há pessoas que não fazem isso e podem

	<p>Fiabilidade de fontes de informação, autoria, avaliação e seleção da informação</p>	<p>Distinguem o conceito de publicidade e notícia.</p> <p>(tarefa – cf Anexo G)</p> <p>De um modo geral, demonstram lacunas no conhecimento de medidas de confirmação da fiabilidade de informações pesquisadas online, nomeadamente a consulta de várias páginas para comparação da informação, verificação da autoria da informação para confirmação da sua credibilidade. Porém, uma das participantes procurou junto de um adulto a confirmação de informações pesquisadas.</p>	<p>estar a ingerir coisas que faz mal e que não sabem se faz mal ou se faz bem.</p> <p><b>Mod.:</b> Acham que este anúncio pode influenciar as outras pessoas a comprar e a comer esse alimento? <b>M.:</b> Sim. <b>J.:</b> Normalmente quanto mais partilhas mais a notícia se expande mais pessoas vão à procura do produto. (...) No caso de um alimento, se aparecer uma notícia sem fundamentos e alguém começar a partilhar, essa notícia vai ser partilhada e muita gente vai acreditando numa notícia que pode até ser verdadeira ou não.</p> <p><b>Mod.:</b> Então qual é a diferença entre notícias e publicidade? <b>P.:</b> Notícia é uma coisa que aconteceu, publicidade é uma coisa que as pessoas querem que compre. (<b>todos</b> concordam) <b>Mod.:</b> E para que servem os anúncio publicitários? <b>J.:</b> Há dois tipos o institucional e o promocional. (...) o institucional é para dar instruções supostamente para melhorar o método de vida ou uma coisas assim e o outro é mais para vender automóveis, champôs e coisas assim.</p> <p>(Realização de uma tarefa que consistia na pesquisa de informação sobre o tema “internet” e seleção de sites sobre esta temática para um suposto trabalho para a escola) Escrevem no espaço de pesquisa do motor de busca “o que é a internet” e fazem a observação ao primeiro link que aparece:</p> <p><b>M.:</b> A wikipédia não é seguro, tivemos um colega nosso que editou isso...</p> <p>(Após leitura de título de alguns links)</p> <p><b>T.:</b> Eu acho o slidshare é seguro. <b>M.:</b> Pois eu também. (...) <b>J.:</b> ...Nem sempre. <b>T.:</b> Eu costumo tirar ideias daqui. (...) <b>T.:</b> Eu acho este seguro (<a href="https://brasilescola.uol.com.br/informatica/internet.htm">https://brasilescola.uol.com.br/informatica/internet.htm</a>).</p> <p><b>Mod.:</b> E como é que sabem se essas informações que encontraram estão corretas? <b>T.:</b> Normalmente costumo ler as primeiras linhas e se eu vir que tenho assim uma ideia mais ou menos parecida a essa eu acho que esse site é seguro, mas se disser uma coisa qualquer que</p>
--	--	---	--

		<p>Não atribuem o devido reconhecimento da importância da referência de autoria.</p>	<p>ninguém acha que está certo acho que não é seguro. <b>J.:</b> Eu vou ler os comentários, se tiver muitos comentários positivos acerca do que respondeu à minha pergunta... <b>P.:</b> Eu leio e se me parecer que a frase está estranha ou que não parece verdadeira... (Fugindo um pouco ao tema central da questão colocada, discutem sobre o facto da possibilidade das informações/conteúdos poderem ser manipuladas.) <b>M.:</b> Eu não concordo com o <b>J.</b> porque muitas vezes pessoas da própria empresa criam contas falsas e fazem comentários falsos sobre as páginas. (Burburinho) <b>T.:</b> Criam contas falsas. (No contexto de pesquisa de uma informação sobre saúde) <b>T.:</b> Tive curiosidade em ir ver à internet, foi sobre um cancro e tive curiosidade de ir ver e fui, mas não tinha a certeza se estava certo (...) cheguei a perguntar ao meu médico de família se era verdade. <b>Mod.:</b> Vocês costumam confirmarem quem é o autor da informação? <b>M.:</b> Depende... se eu meto no projeto alguma coisa que for buscar meto o sitio onde fui tirar. <b>Mod.:</b> Quando fazem um trabalho costumam pôr a referência ao autor... <b>T.:</b> Normalmente é quando há trabalhos escritos, se for um trabalho de projeto tipo powerpoint não.</p>
<p>Produção e participação</p>	<p>Conhecimentos sobre produção</p> <p>Produção de conteúdos, participação e interação online ou</p>	<p>Demonstram conhecimentos sobre a indústria dos <i>media</i>, em particular sobre os youtubers.</p>	<p><b>Mod.:</b> Seguem algum canal do Youtube? <b>P.:</b> Eu sigo 300 youtubers (...) mas a maioria dos youtubers que sigo são de informação... coisas relacionadas com telemóveis. <b>Mod.:</b> E para que servem os vídeos dos youtubers?. <b>M.:</b> Entretêm. <b>T.:</b> Pois. <b>J.:</b> Eu já aprendi com os youtubers. <b>Mod.:</b> Vocês acham que os youtubers ganham dinheiro com os vídeos que fazem? <b>T.:</b> Claro, com as visualizações. <b>Mod.:</b> E quem é que lhes dá o dinheiro? <b>T. e M.:</b> O Youtube. <b>P.:</b> A plataforma. (...) Os patrocínios. <b>T.:</b> A maior parte do dinheiro vem dos patrocínios. <b>J.:</b> Os youtubers estavam a receber patrocínios de sites de apostas, jogos de sorte e azar e o youtube proibiu tudo isso. (...) Alguns vídeos que não cumpram as normas cortam o dinheiro, qualquer visualização que esse vídeo gere não recebem dinheiro.</p>

	<p>através dos meios tradicionais</p> <p>Conhecimentos sobre segurança online.</p>	<p>Conhecem alguns processos de produção de um vídeo nomeadamente relacionados com a etapa de edição da imagem.</p> <p>Demonstram conhecer algumas etapas de produção cinematográfica.</p> <p>Participação reduzida nos <i>media</i> tradicionais.</p> <p>Interagem de forma ativa através de mensagens, pela utilização do Whatsapp, Twitter, Snapchat, Facebook e Instagram (um dos elementos revela ser muito ativo relativamente a publicações sobre causas ambientais).</p> <p>Conhecem e adotam alguns comportamentos responsáveis de comunicação online.</p>	<p><b>Mod.:</b> E como é que os youtubers fazem esses vídeos? <b>J.:</b> Normalmente quando se começa são youtubers pequenos são eles a gravar... <b>T.:</b> São eles próprios a gravar... <b>P.:</b> Se calhar pagam a pessoas mais experientes... <b>J.:</b> Quando há youtubers grande que têm dinheiro pagam a pessoal para gravar, editar e eles só ficam com os louros.</p> <p><b>Mod.:</b> E no cinema como são feitos os filmes? <b>M.:</b> (...) escrever a história, combinar as cenas do filmes, os atores... <b>J.:</b> Normalmente grava-se e depois há a pós produção, são os efeitos especiais, a edição... <b>P.:</b> Acrescentar efeitos em 3D tem muita técnica.</p> <p><b>Mod.:</b> Em relação aos <i>media</i> tradicionais, os jornais, a rádio, a televisão... vocês já participaram em algum destes meios de comunicação? <b>J.:</b> Eu já apareci no jornal...<b>T.:</b> Eu já apareci na televisão (...) fui assistir a um programa.</p> <p><b>Mod:</b> E online, como é que os jovens da vossa idade interagem? <b>P.:</b> Por mensagens. <b>Falam ao mesmo tempo.:</b> Whatsapp, Instagram, Facebook, Snapchat e Twitter. <b>Mod.:</b> Têm algum blog? <b>Todos:</b> Não.</p> <p><b>Mod.:</b> Costumam fazer comentários, posts no Facebook...? <b>M. e T.:</b> Sim sim. <b>M.:</b> No Twitter é onde meto mais.</p> <p><b>Mod.:</b> Normalmente qual é o objetivo quando interagem uns com os outros? Simplesmente falar? <b>M.:</b> Se um amigo meu meter uma fotografia e eu chegar lá e meter uma mensagem... ou é incentivá-lo por alguma razão, depende da foto também...</p> <p><b>Mod.:</b> Costumam fazer intervenções que não sejam diretas para os vossos amigos? <b>M.:</b> Sim já fiz. Já publiquei muitas coisas sobre a greve climática estudantil. (...) eu estou a pensar ver se eles vem cá à escola (...) falar sobre as mudanças que deves fazer no teu dia a dia, a melhor forma que deves fazer as coisas.</p> <p><b>Mod.:</b> Acham que têm um comportamento online responsável? <b>P.:</b> Com os amigos brincamos. <b>Mod.:</b> Então o que é um comportamento responsável online? <b>J.:</b> (fala no contexto de um jogo online) Se estou online a falar com um desconhecido tenho de ter o máximo de respeito possível. Mas se uma pessoa começa a elevar o modo e até por</p>
--	--	---	---

		<p>Têm consciência de alguns perigos online (apesar de o verbalizarem, um dos elementos relata um encontro com um desconhecido através de um jogo online).</p> <p>Todos as participantes têm mais que um perfil numa rede social.</p>	<p>mensagem chama nomes deixo de ter respeito... primeiro tento manter a calma e se sei que vou quase partir para a agressividade saio do jogo... <b>M.:</b> Não deve haver agressividade verbal... no instagram é onde vejo mais mensagens de “haters” horríveis e que discordo completamente. <b>T.:</b> Se eu não gosto de uma pessoa não a vou seguir... <b>Mod.:</b> E quando estão online que cuidados têm? Por exemplo costumam falar com desconhecidos? Costumam publicar muitas fotografias sem nenhum critério? <b>M.:</b> Não. <b>J.:</b> Eu costumo falar com desconhecidos com o maior respeito possível. E também já fiz grandes amizades com desconhecidos. Amigos lá do bairro (...) conheci-os a partir do jogo e marcámos um encontro. <b>Mod.:</b> Conta lá melhor como foi esse encontro. Tu não os conhecias? <b>J.:</b> Conhecia a partir do jogo...(burburinho e reações faciais de espanto) <b>M.:</b> Tu não tiveste medo de alguém te querer fazer mal? <b>J.:</b> Não, não foi por mensagem, foi mesmo por voz. Eu ouvi a voz deles e vi que eram crianças ou meio pré adolescentes. <b>M.:</b> Sabes que há coisas que mudam a voz... <b>T.:</b> Podes conhecer a voz, podes tudo...podem estar a meter conversa contigo e querer te fazer mal com isso... <b>J.:</b> ...aí está, eu vivo num bairro que tem um campo de futebol e eu marquei perto desse campo, longe de minha casa. E quando eu marquei com eles levei um amigo meu, que é muito mais chegado, escondido lá atrás e se fosse preciso alguma coisa ele ajudava-me. (...) Eu pu-lo lá atrás porque também não queria que eles dissessem que eu tinha medo deles.... <b>Mod.:</b> Os teus pais sabiam que ias ter esse encontro? <b>J.:</b> Os meus pais sabem... sem problema... a minha mãe não me ia deixar ir sem ele. <b>M.:</b> A minha mãe não me deixava ir... <b>Mod.:</b> Todos têm perfil em alguma rede social? <b>Todos:</b> Sim. <b>Mod.:</b> Têm as mesma passwords ou têm passwords diferentes para cada perfil, email...? <b>T.:</b> Por exemplo para as minhas duas contas de Instangram as passwords são diferentes, o Snapchat a mesma coisa, mas nunca me esqueço de nenhuma. <b>P.:</b> A do Facebook do Gmail e</p>
--	--	---	---

		<p>Adotam algumas medidas de segurança online nomeadamente relacionadas com a definição da privacidade e passwords.</p> <p>Têm consciência do tempo que passam online e que consideram ser demasiado. Colocam controladores de tempo online.</p>	<p>Instagram são iguais. <b>M.:</b> Eu tenho quatro diferentes. <b>T.:</b> Eu estou sempre a mudar.</p> <p><b>Mod.:</b> Vocês definem quem é que pode ver as vossas publicações?  <b>M.:</b> Em tudo. (...) Eu tenho tudo em contas privadas, mas apesar eu sei que a partir do momento que está na internet está pelo mundo inteiro. Mas eu tenho contas privadas, por exemplo eu tenho 320 seguidores no Instagram e 360 ou 80 pedidos para seguir e muita gente pergunta “Porque que é que não aceitas? Aceita assim ficas com mais seguidores...”. Eu não vou aceitar porque assim vão ver as minhas coisas e eu não quero. <b>T.:</b> Eu tenho 384 seguidores e tipo há muitos deles que eu proibi de ver as minhas histórias (...) que é onde meto mais as minhas coisas...</p> <p><b>Mod.:</b> Acham que passam muito tempo nas redes sociais? <b>M.:</b> Sim.  <b>T.:</b> Eu tenho um controlador que passadas 4 horas me avisa que já passei desse tempo. <b>P.:</b> Eu também tenho para o Youtube, mas avisa-me e eu não páro à mesma. (...) <b>T.:</b> Eu fiz isso quando passam 4 horas no instagram... (espanto de todos, risos e burburinho) <b>M.:</b> Quatro horas só numa rede social!? <b>J.:</b> O meu jogo na altura, há um ano atrás era verão e aos fins de semana os meus amigos vinham-me chamar e eu não queria sair com eles (...) jogava 8 horas por dia e 30 minutos para comer... (risos e burburinho) <b>T.:</b> Há pessoas muito viciadas e ele é uma delas...</p> <p><b>Mod.:</b> Posso dizer que estão mais tempo a falar online do que presencialmente, cara a cara? <b>P.:</b> Não. <b>M.:</b> Depende. Depende das pessoas... se elas vivem muito longe... <b>Mod. –</b> Mas com os amigos do colégio? <b>T. e M.:</b> Cara a cara. <b>M.:</b> É uma hora online e 1 hora cara a cara. <b>T.:</b> Mas quando queremos dizer alguma coisa mais pessoal é por mensagem. <b>M.:</b> Mensagem não, bloco de notas para não ficar registado....</p>
--	--	--	---

## Anexo K: Quadros resumo dos resultados dos grupos de foco

<b>Resumo Grupo de foco 4º ano (GF4)</b>			
Conhecimentos sobre os <i>media</i>	Acesso e utilização	Análise, compreensão e avaliação	Produção e participação
<p>Identificam as funções dos <i>media</i>: informativa, entretenimento e comunicação pessoal;</p> <p>Dão exemplo de alguns <i>media</i> tradicionais e digitais.</p>	<p>O smartphone e o tablet são os meios de comunicação que mais utilizam;</p> <p>O que mais fazem com o smartphone e com o tablet é jogar, pesquisar, conversar com os amigos e ouvir música;</p> <p>Na televisão os canais e programas que mais frequentemente veem estão relacionados com o futebol;</p> <p>Não se interessam muito por assuntos da atualidade, apenas veem notícias relacionadas com o futebol;</p> <p>Não têm hábito de ler jornais e livros em papel;</p> <p>Não vão com frequência ao cinema.</p>	<p>Não compreendem em que medida os <i>media</i> produzem e difundem conteúdos que são uma representação da realidade e que podem influenciar a forma como compreendemos o mundo;</p> <p>Não compreendem que a edição de um conteúdo dá um determinado sentido à mensagem que se pretende transmitir;</p> <p>Conhecem o significado de Fake news;</p> <p>Compreendem o objetivo da publicidade;</p> <p>Distinguem o que é a publicidade e o que são notícias;</p> <p>Reconhecem técnicas para persuadir o público a comprar algo;</p> <p>Não adotam medidas para confirmar a fiabilidade da informação pesquisada online;</p> <p>Não reconhecem a importância dos direitos de autor.</p>	<p>Têm alguma noção sobre as etapas de produção de conteúdos mediáticos (filmes, vídeos);</p> <p>Têm algum conhecimento sobre a forma como se processa o negócio dos <i>media</i>, nomeadamente os na plataforma Youtube;</p> <p>Interagem de forma ativa através de jogos online;</p> <p>Nunca produziram ou partilharam nenhum conteúdo quer nos <i>media</i> tradicionais quer nos digitais;</p> <p>Conhecem alguns comportamentos responsáveis de comunicação online e tentam praticá-los;</p> <p>Têm consciência de alguns perigos online;</p> <p>Reconhecem algumas medidas de segurança online;</p> <p>Têm consciência que passam demasiado tempo online;</p>

Resumo Grupo de foco 6 ° ano (GF6)			
Conhecimentos sobre os <i>media</i>	Acesso e utilização	Análise, compreensão e avaliação	Produção e participação
<p>Conhecem algumas funções dos <i>media</i> (informativa e entretenimento);</p> <p>Identificam alguns <i>media</i> digitais (sem referência a <i>media</i> tradicionais).</p>	<p>O smartphone e o tablet são os meios de comunicação que mais utilizam;</p> <p>O que mais fazem com o smartphone e com o tablet é falar, jogar e ver vídeos;</p> <p>Utilizam com menos frequência o computador mas para fazer trabalhos da escola;</p> <p>Na televisão os programas que veem mais frequentemente são séries e filmes;</p> <p>Veem notícias relacionadas na televisão;</p> <p>Não têm hábito de ler jornais em papel;</p> <p>Não vão com frequência ao cinema.</p>	<p>Compreendem que os <i>media</i> podem produzir um mesmo conteúdo de diferentes formas, mas não têm a noção de que os conteúdos produzidos são uma representação da realidade e que podem influenciar a forma como agimos e compreendemos o mundo;</p> <p>Não compreendem que a edição de um conteúdo dá um determinado sentido à mensagem que se pretende transmitir;</p> <p>Conhecem o significado de Fake news</p> <p>Compreendem o objetivo da publicidade;</p> <p>Distinguem o que é a publicidade e o que são notícias;</p> <p>Reconhecem técnicas para persuadir o público a comprar algo;</p> <p>Não adotam medidas para confirmar a fiabilidade da informação pesquisada online;</p> <p>Não reconhecem a importância dos direitos de autor.</p>	<p>Conhecem as etapas de produção de conteúdos mediáticos (filmes, vídeos);</p> <p>Têm algum conhecimento sobre a forma como se processa o negócio dos <i>media</i>, nomeadamente os na plataforma Youtube;</p> <p>Já participaram em algumas atividades relacionadas com os <i>media</i> tradicionais, nomeadamente com a rádio e um jornal escolar;</p> <p>Interagem de forma ativa através das redes sociais, principalmente instagram. Também comunicam através do whatsapp, email e hangout;</p> <p>Os conteúdos que mais produzem são fotografias;</p> <p>Conhecem e adotam comportamentos responsáveis de comunicação online;</p> <p>Têm consciência de alguns perigos online;</p> <p>Adotam algumas medidas de segurança online: definem a privacidade, têm cuidado com os dados pessoais que possam ser mostrados na fotos que tiram;</p> <p>Têm consciência do tempo que passam online e consideram que por vezes é demasiado.</p>

### Resumo Grupo de foco 9º ano (GF9)

Conhecimentos sobre os <i>media</i>	Acesso e utilização	Análise, compreensão e avaliação	Produção e participação
<p>Referem a função informativa dos <i>media</i>;</p> <p>Identificam alguns <i>media</i> digitais e tradicionais.</p>	<p>O smartphone é o <i>medium</i> que mais utilizam e seguidamente a televisão;</p> <p>O que mais fazem com o smartphone é usar as redes sociais e jogar;</p> <p>O que mais veem na televisão são séries e filmes;</p> <p>Interessam-se por assuntos da atualidade: leem jornais em (também em papel), veem notícias na televisão e em aplicações no smartphone;</p> <p>Têm hábitos de leitura (livros e jornais);</p> <p>Não vão com frequência ao cinema mas manifestam o gosto por esta atividade.</p>	<p>Compreendem que os <i>media</i> produzem e difundem conteúdos que são uma representação da realidade;</p> <p>Compreendem que a edição de um conteúdo dá um determinado significado à mensagem que se pretende transmitir e por isso pode ser utilizada para chegar a um determinado público;</p> <p>Reconhecem que um determinado conteúdo pode influenciar a forma de ver a realidade</p> <p>Conhecem o significado de Fake news</p> <p>Compreendem o objetivo da publicidade;</p> <p>Distinguem o que é a publicidade e o que são notícias;</p> <p>Adotam algumas medidas para confirmar a fiabilidade da informação pesquisada online, nomeadamente questionam a veracidade da informação e vão confirmar através da consulta de mais páginas;</p> <p>Não reconhecem a importância dos direitos de autor.</p>	<p>Conhecem as etapas de produção de conteúdos mediáticos (filmes, vídeos);</p> <p>Têm algum conhecimento sobre a forma como se processa o negócio dos <i>media</i>, nomeadamente os na plataforma Youtube;</p> <p>Nunca participaram ou produziram ou nenhum conteúdos em <i>media</i> tradicionais;</p> <p>Interagem de forma ativa através de mensagens, twitter, snapchat e facebook. Um dos elementos revela ser muito ativo relativamente a publicações sobre causas ambientais);</p> <p>Conhecem e adotam comportamentos responsáveis de comunicação online;</p> <p>Têm consciência de alguns perigos online (apesar de conhecerem os perigos, um dos elementos refere que marcou um encontro com uma pessoas desconhecida, através de um jogo online);</p> <p>Adotam algumas medidas de segurança online nomeadamente relacionadas com a definição da privacidade e passwords;</p> <p>Têm consciência do tempo que passam online e que consideram que é demasiado</p>

			(aproximadamente 4h/dia); referem que colocam controladores para limitar o número de horas online).
--	--	--	---