



HAL
open science

Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português

Paula Lopes, Sara Pereira, Pedro Moura, Amália Carvalho

► **To cite this version:**

Paula Lopes, Sara Pereira, Pedro Moura, Amália Carvalho. Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português. *Revista Observatório*, 2015, 1 (2), pp.42-61. 10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42 . hal-01545176

HAL Id: hal-01545176

<https://hal.science/hal-01545176v1>

Submitted on 22 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Avaliação de
competências de literacia
mediática: o caso
português**

Media literacy assessment:
Portugal's situation

Evaluación de competencias
de la alfabetización mediática:
el caso portugués

Paula Lopes¹
Sara Pereira²
Pedro Moura³
Amália Carvalho^{4,5}

RESUMO

O que são e como se avaliam as competências de literacia mediática dos indivíduos? O que tem sido feito em Portugal em matéria de avaliação deste tipo de competências? Este artigo reflete sobre estas questões e revela o caso português: pouco explorado, limitado, mas em notável crescimento. Aqui se apresentam os estudos portugueses de avaliação de competências de literacia mediática mais

1 Professora auxiliar na Universidade Autónoma de Lisboa e investigadora integrada no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Doutorada em Sociologia pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. E-mail: paulalopes@netcabo.pt.

2 Professora associada no Departamento de Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Doutorou-se em Estudos da Criança. Atualmente é diretora do Departamento de Ciências da Comunicação e diretora do Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação. E-mail: sarapereira@ics.uminho.pt.

3 Mestre em Ciências da Comunicação - especialização em Informação e Jornalismo - pela Universidade do Minho. E-mail: pedromourarsp@gmail.com.

4 Mestre em Comunicação, Cidadania e Educação pela Universidade do Minho. E-mail: amaliacarvalho.91@gmail.com.

⁵ Endereço de contato das autoras (por correio): Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Campus de Gualtar 4710-057 Braga – Portugal.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

significativos, as suas metodologias e principais conclusões. Uma nota curiosa: todos foram desenvolvidos na última década.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia mediática, competências, competências de literacia mediática, avaliação de competências de literacia mediática.

ABSTRACT

What are media literacy competences of individuals and how to assess those competences? What research projects have been conducted in Portugal in this specific field? This article intends to discuss on these issues and to approach the Portuguese case: little explored, limited, but in significant growth. Therefore, Portuguese studies on media literacy competences assessment, their methodologies and key findings will be presented. A curious note: all were developed in the last decade.

KEYWORDS: Media literacy, competencies, media literacy competencies, media literacy assessment.

RESUMEN

¿Qué y cómo evaluar las habilidades de alfabetización mediática de los individuos? ¿Que se ha hecho en Portugal, en este tipo de evaluación? Este artículo reflexiona sobre estas preguntas y revela el caso portugués: poco explotado, pero en notable crecimiento. Aquí se presentan los estudios portugueses mas significativos acerca de la evaluación de habilidades de alfabetización mediática, sus metodologías y conclusiones principales. Nota curiosa: todos fueron desarrollados en la última década.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización mediática, competencias, competencias de la alfabetización mediática, evaluación de competencias de la alfabetización mediática.

Recebido em: 11.10.2015. Aceito em: 01.12.2015. Publicado em 08.12.2015.

Introdução

A importância de se avaliarem competências de literacia mediática tem vindo a ser abordada por diversas instituições, nacionais e internacionais, nos últimos anos. A Comissão Europeia, por exemplo, constatou em 2009, a urgência em se “efetuarem estudos de maior escala e a mais longo prazo”, recomendando que se promova “a investigação sistemática, através de estudos e projetos, dos diferentes aspetos e dimensões da literacia mediática no ambiente digital e acompanhe e meça a evolução dos níveis de literacia mediática” (Comissão Europeia, 2009: 9-11). Para o efeito, esta instituição tem apoiado estudos exploratórios com vista à criação de instrumentos metodológicos que possibilitem tal medição.

Em Portugal, a avaliação de competências de literacia mediática está a dar os primeiros passos. Em rigor, é desses pequenos avanços que trata este artigo, que se encontra dividido em três partes: na primeira, aborda-se o conceito de competência, conceito que, na segunda parte, se concretiza no campo da literacia mediática. Na terceira e última parte do artigo, revelam-se os principais projetos de avaliação de competências deste tipo – todos eles circunscritos à Academia, sublinhe-se –, suas metodologias e principais resultados.

O conceito de competências

Falar em “competências” está na moda. O vocábulo – marcadamente polissémico – tem vindo a ser utilizado nos mais variados discursos (particularmente nos discursos político, mediático e académico), de forma pouco concreta e discriminatória. Fala-se em competências como sinónimo de “habilidades”, de “qualificações” ou “características particulares” de indivíduos, muito especialmente em contextos de trabalho, educação ou formação. Na verdade, podemos afirmar que

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

o conceito de competência está longe de ser transparente e de refletir um sentido único e unanimemente aceite (Rey *et al*, 2005: 13), é ainda vago e impreciso (Weinert, 2001: 45): de certa forma, é um conceito em construção (Le Boterf, 1994), que não está estabilizado (Perrenoud, 2003: 10).

O conceito remete para agência. Realiza-se ou manifesta-se na ação dos indivíduos em contexto (Ropé e Tanguy, 1994; Le Boterf, 1994; Perrenoud, 2000, 2002, 2005; Le Boterf, 2005), traduz a capacidade de responder a exigências complexas num determinado contexto através da mobilização de pré-requisitos psicossociais (Rychen e Salganik, 2003).

Ser competente é ser capaz de ativar e utilizar conhecimentos relevantes para enfrentar determinadas situações e problemas (Perrenoud, 2004). Isto quer dizer, como salienta Patrícia Ávila, que o conceito não é redutível a um conjunto de comportamentos ou de práticas (Ávila, 2008). Se, por um lado, a definição de competência sugere “saber realizar eficazmente uma tarefa ou uma ação com determinado fim” (Rey *et al*, 2005: 48), por outro lado, a palavra combina “o visível e o oculto, o exterior e o interior, (...) o mais singular e o mais indizível” (Rey, 2002: 26). Em suma, podemos definir competência como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado e Alessandrini, 2002: 19). Philippe Perrenoud entende a mobilização de competências como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos mas sem ser limitado a eles (Perrenoud, 1999). Nesse sentido, as competências são “uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de as utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão” (Perrenoud, 2003: 13). Há um “saber agir” que pressupõe saber combinar e mobilizar

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

recursos de vária ordem, um “querer agir” que pressupõe motivação e um “poder agir” que remete para a existência de um contexto determinado (Le Boterf, 2005: 70).

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

A literacia é, assim, uma competência de base fundamental para a população, “seja no acesso à informação e ao conhecimento, seja na possibilidade de aprender ao longo da vida, seja no exercício da análise simbólica e da reflexividade (por referência à vida profissional ou à vida pessoal), as competências de utilização da informação [...] assumem um carácter decisivo” (Ávila, 2008: 41).

Em rigor, não podemos pensar conceptualmente a literacia sem pensar em competências. Os conceitos estão intrinsecamente relacionados, são mutuamente dependentes: a literacia tem por base um conjunto de competências – são as competências que formam o âmago, o cerne, do conceito de literacia. O que não é

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

reduzível – e voltamos a concordar com Patrícia Ávila – a um conjunto de práticas, de consumos ou de atitudes.

Uma nota para a noção de “competências-chave”⁶, as competências críticas e importantes para todos os indivíduos e para diferentes esferas da vida (Rychen e Salganik, 2003). Trier discrimina quatro grupos de competências-chave: sociais/de cooperação; de literacia/conhecimento e aplicação prática; de aprendizagem/de aprendizagem ao longo da vida; de comunicação (Trier, 2002). António Firmino da Costa sugere uma classificação das competências-chave em metodológicas e operatórias – requerem um processo de ensino-aprendizagem –, relacionais e auto-orientadoras – incorporadas pelos sujeitos nos seus processos de socialização e na permanente integração na vida social coletiva (Costa, 2003). As competências solicitam conhecimento em ação (Le Boterf, 2005).

Competências de literacia mediática

O conceito de competência em si foi utilizado também no campo da literacia mediática, partindo-se do pressuposto de que são as competências de literacia que permitem a cada indivíduo “responder às necessidades da vida em sociedade” (Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993: 2), são as competências de literacia que permitem a cada indivíduo “compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos e aprender por si mesmo” (Lyman, 1979: 196).

O conceito de literacia mediática encerra (ou sugere, já que o conceito é evolutivo e pressupõe atualização) uma panóplia de competências: ser mediaticamente literato é ser capaz de aceder aos *media*, de compreender as suas

⁶ Cf. Conceito europeu de competência-chave como “o conjunto articulado, transferível e multifuncional de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia: *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*, 2004). Cf. Projecto DeSeCo (OCDE: *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, 1997-2003).

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

mensagens, de as analisar, de as avaliar criticamente, e de criar e de saber comunicar em diversos contextos. Ora, se parece ser relativamente simples identificar e circunscrever em domínios teóricos de análise esta panóplia de competências (competências técnicas, competências crítico-cognitivas e competências criativas, por exemplo), o mesmo não se poderá dizer em relação à sua avaliação e medição. Na verdade, embora se venha reclamando – e cada vez mais intensamente – informação acerca dos níveis de literacia dos cidadãos (e a sua integração em “perfis” de literacia mediática), a pesquisa empírica tem visado sobretudo as práticas, os consumos e as atitudes (autodeclaradas em questionário) e não as competências. Existe pouca investigação centrada em competências de literacia mediática⁷. E Portugal não é exceção.

A avaliação/medição de competências de literacia mediática em Portugal

Em Portugal são ainda escassas as pesquisas que se têm dedicado a estudar e a avaliar as competências de literacia para os *media*. Para além dos resultados que se vão alcançando nestes estudos e que nos permitem fundamentar a importância da formação e da investigação em educação para os *media*, o caminho percorrido até ao momento tem servido também para testar instrumentos de recolha de dados, contribuindo deste modo para se apurar metodologias de estudo num terreno ainda pouco explorado e pouco solidificado.

Neste ponto apresenta-se, de forma sucinta, os estudos desenvolvidos em Portugal nesta área, procurando-se salientar os métodos de trabalho bem como os resultados mais significativos.

⁷ Para uma leitura mais exaustiva acerca da avaliação de práticas mediáticas e de competências de literacia mediática, consulte Lopes, P. (2011), "Literacia(s) e literacia mediática", CIES *e-working paper* nº 110/2011 (ISSN: 1647-0893). Disponível *online*: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

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

Sandra Silva é outra investigadora portuguesa que tentou avaliar competências de literacia mediática. Em *Teorias da Conspiração: Sedução e Resistência a partir da Literacia Mediática*, tese de mestrado defendida, em 2010, na

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, orientada por José Azevedo, a investigadora propôs-se avaliar os efeitos das teorias da conspiração (no caso, a que relaciona a autoria dos atentados do 11 de setembro de 2001 com os EUA, como pretexto para começar uma guerra no Médio Oriente) a partir de dois indicadores de literacia mediática: as fontes de informação citadas (sem fontes; fontes duvidosas; fontes credíveis) e o posicionamento do jornalista (neutro ou alinhado). Jogando com estas variáveis, criou seis textos diferentes que foram administrados a uma amostra de 94 estudantes universitários de três cursos (Ciências da Comunicação, Ciências da Informação e Línguas Aplicadas) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Sandra Silva revela que não se verifica que os inquiridos sejam mais sensíveis a fontes credíveis e a posicionamentos neutros, revela que ambos os indicadores foram subvalorizados pelos inquiridos. Curiosamente, os alunos de Ciências da Comunicação “em nada mostraram ter níveis de literacia mais elevados”: são “mais sensíveis ao posicionamento neutro do jornalista” mas, quanto a fontes de informação, “não se mostraram mais sensíveis a textos com fontes credíveis e deixaram-se seduzir em maior grau por artigos de fontes duvidosas”. A investigadora do Porto conclui que “as pessoas não estão familiarizadas com o conceito de literacia mediática” (Silva, 2010).

A investigadora Paula Lopes tentou perceber se as práticas mediáticas e a literacia mediática dos indivíduos têm impacto relevante nas suas práticas de cidadania. “Literacia mediática e cidadania: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa”, tese de doutoramento em Sociologia defendida em março de 2014, no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, procurou dar resposta a preocupações não só científicas, mas também de políticas públicas.

A operacionalização da investigação teve por base uma estratégia metodológica quantitativa-extensiva, envolvendo a aplicação de um inquérito por questionário (para recolha de informação acerca de práticas mediáticas e de práticas

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

de cidadania) e de uma prova de literacia mediática (para avaliação de competências de literacia mediática) a uma amostra de cerca de 500 estudantes adultos, a frequentar ações EFA, em estabelecimentos do ensino básico e secundário, e cursos de licenciatura e mestrado, em estabelecimentos do ensino superior, na Grande Lisboa, no ano letivo 2011-2012.

O inquérito, estruturado tendo em conta o objetivo primordial da investigação – a identificação de vários sub-conjuntos de práticas mediáticas e de cidadania, e de atitudes de cidadania, possibilitando a reflexão sobre a existência de relações, estatisticamente verificadas, entre literacia mediática e cidadania –, articulou-se em torno de dois grandes blocos temáticos (a caracterização de práticas mediáticas e a caracterização de práticas de cidadania) e integrou contributos já bem consolidados/testados provenientes de grandes projetos de investigação, nacionais e internacionais, com estratégias metodológicas semelhantes, de tipo quantitativo-extensivo, como, por exemplo, o European Social Survey, o Adult *Media* Literacy Audit, do Office of Communications, o estudo *A Leitura em Portugal* ou alguns inquéritos por questionário do OBERCOM – Observatório da Comunicação.

O conceito de literacia mediática constituiu o ponto de partida para a operacionalização da prova de literacia mediática. Dessa base se partiu para as dimensões de análise (técnica, crítico-cognitiva, criativa), para os domínios operacionais de processamento (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar), para os indicadores, os suportes (classificados segundo o formato, o meio de origem e o tipo de informação) e as tarefas (localizar e identificar, integrar e interpretar, avaliar e refletir, gerar). A prova foi, depois de aplicada aos alunos, analisada por uma investigadora do Joint Research Center da Comissão Europeia, Patrícia Costa, pela Teoria Clássica dos Testes e pela Teoria da Resposta ao Item. A análise demonstrou que a quase totalidade dos itens são discriminativos, não se

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

tendo verificado diferenças significativas na análise efetuada com recurso às duas abordagens. Os resultados revelaram-se, em geral, muito bons.

Os resultados mostram uma clara divisão entre gerações no acesso à informação; que os mais novos e mais escolarizados passam menos tempo a receber e processar informação de atualidade do que os mais velhos e menos escolarizados; que apenas uma minoria dos inquiridos gera conteúdos e participa publicamente *online*. a participação pública *online* é mesmo, entre as várias atividades analisadas, a que apresenta frequências médias mais baixas; uma baixa propensão para a integração e para a participação política, social ou cívica: os níveis de pertença associativa, por exemplo, são bastante baixos, com mais de 50% dos alunos a assumirem não ter estado integrado ou participado em qualquer tipo de organização, no último ano.

Os resultados revelam ainda que os efeitos da exposição aos *media* tradicionais não são expressivos em questões de competências de literacia mediática e que as competências de literacia mediática são determinadas pela escolaridade e pela idade (os alunos mais novos e a frequentarem níveis de ensino mais elevados têm mais competências de literacia mediática), não se tendo encontrado diferenças significativas entre os sexos. Com maior detalhe, registe-se que 84% dos alunos obtiveram uma classificação positiva na mais simples das tarefas (“localizar e identificar”), percentagem que vai perdendo expressão à medida que o grau de dificuldade aumenta: na tarefa “gerar conteúdos”, cerca de 63% dos alunos não acertaram em nenhum item, 28,5% acertaram em um item e apenas 8,2% conseguiram obter a classificação máxima na tarefa.

Por fim, diga-se que as competências de literacia mediática não parecem ser determinantes para uma cidadania ativa e plena: a relação entre competências de literacia mediática e práticas de cidadania revelou-se pouco – ou mesmo nada – significativa.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

A escassez de estudos empíricos que avaliam competências de literacia mediática é ainda mais acentuada quando são os adultos no mercado de trabalho o foco da investigação. Nesse sentido, Amália Carvalho desenvolveu uma dissertação no âmbito do mestrado Comunicação, Cidadania e Educação, na Universidade do Minho, com o objetivo de trazer para o “bloco operativo” da literacia mediática as competências de adultos que fazem parte da população ativa portuguesa. O trabalho “Avaliação dos níveis de literacia mediática: estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho”, orientado por Sara Pereira, foi, assim, realizado no terreno empresarial.

Considerando a abrangência indelével da pergunta de partida: avaliar as competências de literacia mediática desses adultos, Amália Carvalho optou por subdividir a questão em três objetivos principais: (1) compreender quais são as práticas mediáticas, as competências de literacia mediática e as práticas de cidadania que caracterizam o grupo de adultos em estudo; (2) perceber de que forma o acesso aos *media*, a compreensão crítica dos mesmos e a produção mediática, enquanto dimensões da literacia mediática, se relacionam entre si; e, finalmente, (3) identificar perfis de literacia mediática. Para encontrar respostas a estes objetivos, adotou uma abordagem metodológica qualito-quantitativa, recomendada para quem se debruça sobre este tema (Lopes, 2014). Os instrumentos metodológicos que operacionalizaram o estudo foram o questionário, aplicado a 201 adultos (10% do universo da população), e os grupos de foco, que em três sessões contaram com 19 participantes.

Para determinar diferentes níveis de literacia mediática, foi atribuída pontuação aos questionários de cada indivíduo, considerando apenas as questões de avaliação direta da compreensão e análise crítica dos inquiridos, as quais avaliavam as competências de literacia mediática dos inquiridos. Não obstante a importância da avaliação direta, o seu cruzamento com as restantes questões (sociodemográficas e

de avaliação de práticas mediáticas) revelou-se um importante e crucial contributo para a interpretação dos resultados.

Na “dissecação” dos dados submetidos a esta “operação cirúrgica” destaca-se, em primeiro lugar, a relação entre as práticas mediáticas e de comunicação, de um lado, e o nível de competências de literacia mediática, do outro. Esta ligação é ainda mais relevante quando se comparam os perfis dos indivíduos classificados no nível básico e os do nível avançado. Em segundo lugar, foi possível verificar que existem contrastes significativos quanto às práticas do uso do computador e da internet, quando se comparam os níveis básico e avançado entre si. Adicionalmente, os resultados reforçaram a influência (já referida noutras investigações, como a conduzida por Paula Lopes) que fatores sociodemográficos como a idade, a escolaridade e a área de trabalho podem exercer nos níveis de literacia mediática. Foi ainda possível verificar a relação entre as dimensões da literacia mediática – o acesso, a análise e a compreensão crítica e da comunicação – que se manifestou positivamente através das correlações estabelecidas.

Finalmente, destaca-se a riqueza discursiva obtida através da realização dos grupos de foco. Algumas intervenções revelaram um conhecimento profundo acerca dos processos de produção mediática por parte de alguns participantes, por oposição ao desconhecimento acentuado que outros também revelaram. Por outro lado, as suas partilhas sobre consumos mediáticos expuseram a fragilidade das estatísticas ao evidenciarem os diferentes significados de consumo mediático. Ligar a televisão diariamente poderá ser uma estratégia para combater a solidão, onde a “caixa mágica” funciona como “ruído de fundo” e não como foco de interesse. Por último, mas não menos importante, neste estudo realça-se igualmente a importância dos *media* no contexto de trabalho. O caso do Bosch Connect, uma rede social profissional, é relevante ao evidenciar a necessidade que as empresas têm em adotar novos modelos de comunicação e informação. Os colaboradores são, assim,

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

chamados a usar novas ferramentas que os obrigam a consumir e produzir conteúdos mediáticos, como forma de agilizar e progredir na sua performance profissional. Esta realidade representa um desafio, em diferentes graus de intensidade conforme o nível de competências de literacia mediática, para estas pessoas que se veem compelidas a acompanhar a frenética evolução da atmosfera mediática, mesmo fora do contexto pessoal, tal como os grupos de foco o puderam demonstrar.

O estudo mais recente realizado em Portugal sobre esta matéria foi desenvolvido, como o anterior, na Universidade do Minho por um grupo de investigadores que aceitou o desafio lançado ao GILM – Grupo Informal sobre Literacia para os *Media*⁸ – pelo representante de Portugal no Grupo de Peritos da ‘Media Literacy Unit’ da Comissão Europeia, de conduzir um estudo para avaliar os níveis de literacia mediática da população portuguesa. Sendo impossível, no âmbito de um trabalho desta natureza, contemplar todos os grupos populacionais, optou-se por estudar os níveis de literacia mediática de uma amostra de jovens estudantes, com idades entre os 17 e os 18 anos, a frequentar o 12º ano em escolas públicas de Portugal continental. Interessava-nos conhecer o nível de preparação e de conhecimento sobre o campo mediático antes da sua entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Para a realização do estudo, recorreu-se a uma amostragem não probabilística por quotas, segundo as unidades territoriais portuguesas (NUT II). A pesquisa envolveu uma amostra de 679 estudantes de 46 escolas públicas a nível nacional. Os

⁸ O GILM é um grupo informal constituído por várias organizações portuguesas e tem como objetivo fomentar iniciativas de educação para os *media* a nível nacional, enquadradas por uma reflexão e uma discussão permanentes sobre esta área de estudo e de intervenção. O GILM é composto por representantes do Conselho Nacional de Educação, Comissão Nacional da UNESCO, Direção-Geral de Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Gabinete para os Meios de Comunicação Social, Rádio e Televisão de Portugal, Rede de Bibliotecas Escolares, Universidade do Minho – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade e por duas personalidades a título individual: Maria Emília Brederode Santos e Maria Teresa Calçada.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

dados foram recolhidos através de um questionário, aplicado *online*, que incluía um conjunto de perguntas, mas também de exercícios, que pretendiam identificar o acesso e os usos dos *media* pelos jovens, os seus conhecimentos sobre este campo, bem como as capacidades de análise, interpretação e produção mediática.

Na base da realização do trabalho *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano* estiveram dois objetivos primordiais: por um lado, pretendeu-se avaliar os níveis de literacia mediática de um conjunto de alunos portugueses a frequentar o último ano do ensino secundário; por outro lado, procurou-se desenvolver e testar um instrumento de avaliação de competências em literacia para os *media* (Pereira, Pinto & Moura, 2015:34).

No que ao segundo objetivo diz respeito, “atendendo a que o estudo tinha como objetivo identificar os níveis de literacia mediática dos jovens, procurou-se construir uma escala que permitisse posicionar os indivíduos e as suas competências mediáticas” (Pereira, Pinto & Moura, 2015:38). Esse propósito suportou-se num conjunto de exercícios de trabalhos anteriores, como o Estudo Nacional de Literacia (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996), e nas habituais provas internacionais de avaliação de competências (PISA, por exemplo). Assim sendo, a escala resultante, que variava entre os 0 e os 100 pontos, resultou de uma “maioria de perguntas sob a forma de exercícios destinados a simular e a estimular a tomada de decisões e a aplicação de conhecimentos” (Pereira, Pinto & Moura, 2015:38). Ou seja, a avaliação procurou recriar situações específicas para a aplicação de competências. Para além disto, embora em menor escala, a prova aplicada também considerou práticas e atitudes.

Das três dimensões do conceito de literacia mediática adotado, apenas duas resultaram em pontos para os alunos (compreensão, análise e avaliação; produção e participação). A dimensão ‘acessos e usos’ não foi pontuada pelo facto de os autores considerarem que as variáveis em causa (avaliadoras da existência de acessos e

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

frequências de uso) não indicarem *per se* um maior ou menor nível de competência. Dito de outro modo, tomado isoladamente, usar muito ou pouco um dado meio não equivale a uma maior ou menor nível de literacia mediática (Pereira, Pinto & Moura, 2015:38). Esta não foi, aliás, a única questão levantada pelo trabalho em causa à tarefa de avaliar. Uma das dificuldades destacadas prendeu-se com a necessidade de saber o que faz sentido avaliar e como o fazer. “Para além do ‘como’ avaliar, é necessário continuar a refletir sobre ‘o quê’ e ‘porquê’” (Pereira, Pinto & Moura, 2015:92). A complexidade da literacia mediática impõe que se questione até que ponto a avaliação não se torna excessivamente redutora.

Quanto ao primeiro objetivo traçado – a avaliação dos níveis de literacia –, os resultados foram francamente negativos. Dos 679 alunos inquiridos, apenas 32 ficaram acima do patamar que os autores estabeleceram como a fronteira definidora de uma eventual avaliação positiva (Pereira, Pinto & Moura, 2015:41). Este cenário refletiu-se necessariamente na média obtida: dentro de uma escala de 100 pontos, o valor médio não foi além dos 29,01 valores. Os alunos foram divididos em três grupos: os de Nível 1, com resultados abaixo da média, os de Nível 2, com classificações entre a média e os 49,4 valores, e os de Nível 3, com pontuações iguais ou superiores a 49,5 pontos, o já mencionado limite mínimo de uma eventual positiva (Pereira, Pinto & Moura, 2015:41).

Se a identificação de conceitos elementares, como o reconhecimento de um motor de busca, não foi particularmente problemática, a progressão para tarefas mais complexas, como a compreensão da hibridiz da publirreportagem ou a reflexão sobre possíveis escolhas a fazer no campo dos *media*, foi bem menos satisfatória. Os autores concluíram que “que os conhecimentos existentes serão ora pouco específicos ora pouco presentes” (Pereira, Pinto & Moura, 2015:94). Para além disto, “o envolvimento dos alunos na produção e participação através dos meios também não revelou grande sofisticação ou recorrência” (Pereira, Pinto & Moura, 2015:94).

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

Um outro dado a destacar é a omnipresença de acessos e usos. As percentagens de acesso a meios como a televisão, a Internet ou a telemóveis (*smartphones* ou não) estão bem acima dos 90%, com o uso destes a ser recorrente e a não haver diferenças estatisticamente significativas em função de dados sociodemográficos “como a área científica de estudo, a escola por NUT II, a escolaridade dos pais ou o rendimento mensal líquido do agregado familiar” (Pereira, Pinto & Moura, 2015:94). Já entre níveis, há indícios de que estes fatores sociodemográficos podem ser importantes na diferenciação ou, pelo menos, na caracterização dos três grupos gerados, merecendo, portanto, atenção. Ou seja, um maior rendimento do agregado familiar ou maiores níveis de escolaridade são tornam-se mais frequentes à medida que os níveis correspondem a pontuações mais elevadas, por exemplo (Pereira, Pinto & Moura, 2015:96).

Notas finais

Embora não seja politicamente correto dizê-lo, é fácil concluir que, não obstante os contributos aqui apresentados, ainda há um longo caminho a percorrer na avaliação de competências de literacia mediática em Portugal.

Como se demonstrou claramente, os estudos – todos muito recentes, volte a sublinhar-se – são poucos e levantam uma série de novas questões: uma maior e mais intensa exposição aos *media* e um uso mais frequente dos mesmos serão condições de base para se desenvolverem mais competências de literacia mediática? Ou será que, em sentido contrário, poderão dificultar a filtragem e uma seleção responsável de conteúdos? Os baixos resultados dos inquiridos são uma consequência dos exercícios propostos ou da falta de conhecimento e de competências de literacia mediática? Por outro lado, serão estes os instrumentos metodológicos mais adequados para se avaliarem competências de literacia mediática (tendo em conta que, a maioria dos investigadores, nomeadamente Paula

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

Lopes, Sara Pereira, Amália Carvalho e Pedro Moura, assumem claramente conseguir saber muito “o quê?” e muito pouco o “porquê?”)

Concluído o mapeamento empírico, que se assumam inquietações: o debate está lançado.

Bibliografia

ÁVILA, Patrícia. **A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento**. Oeiras: Celta, 2008.

CARVALHO, Amália. **Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho** (dissertação de mestrado). Braga: CECS-Uminho, 2015.

Comissão Europeia. **Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva**. Recomendação 2009/625/CE de 20 de agosto. EU, European Commission, 2009.

COSTA, António Firmino da. Competências para a sociedade educativa: Questões teóricas e resultados de investigação. In: ALMEIDA, João Ferreira de (ed.). **Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOSKINS, Bryony; CRICK, Ruth Deakin. Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin? **JRC Scientific and Technical Reports** – EU, European Commission, 2008.

JOÃO, Sílvia G.; MENEZES, Isabel. Construção e validação de indicadores de literacia mediática. **Comunicação e Sociedade**, Braga, vol. 13, 2008.

KIRSCH, Irwin; JUNGEBLUT, Ann; JENKINS, Lynn; KOLSTAD, Andrew. **Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey**. Washington: National Center for Education Statistics, 1993.

LE BOTERF, Guy. **De la Compétence. Essai sur un Attracteur Étrange**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

LE BOTERF, Guy. **Construir as Competências Individuais e Coletivas**. Porto: Edições Asa, 2005.

LOPES, Paula. Literacia(s) e literacia mediática. **CIES e-working paper**, CIES-IUL, nº 110/2011, 2011.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

LOPES, Paula. **Literacia Mediática e Cidadania: Práticas e Competências de Adultos em Formação na Grande Lisboa** (tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE-IUL, 2014.

LYMAN, Helen Huguenor. Literacy education as library community services. **Library Trends**, 28 (2), 1979.

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; MOURA, Pedro. **Níveis de Literacia Mediática. Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano**. Braga: CECS-UM, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a Negociar a Mudança em Educação**. Porto: Edições Asa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades**. Porto: Edições Asa, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania. O Papel da Escola na Formação para a Democracia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

REY, Bernard. **As Competências Transversais em Questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REY, Bernard *et al.* **As Competências na Escola. Aprendizagem e Avaliação**. Porto: Edições Gailivro, 2005.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p42>

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Introduction. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise.** Paris: Éditions l'Harmattan, 1994.

RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, Laura Hersh (orgs.). **Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.** Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

SILVA, Sandra. **Teorias da conspiração: Sedução e resistência a partir da literacia mediática** (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

TRIER, Uri Peter. Key competencies in OECD countries: Similarities and differences. In: In: RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, Laura Hersh; McLaughlin, Mary Elizabeth (eds.). **Contributions to the Second DeSeCo Symposium.** Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, 2002.

WEINERT, Franz E. Concept of competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, Laura Hersh (orgs.). **Defining and Selecting Key Competencies.** Gottingen: Hogrefe and Huber Publications, 2001.

Acesse esse e outros artigos da **Revista Observatório** em:

