

Construção e validação de indicadores de literacia mediática

Sílvia G. João* e Isabel Menezes**

Resumo

Neste artigo apresentam-se três indicadores criados com o objectivo de avaliar algumas dimensões da literacia mediática de estudantes universitários. Nesse sentido, exploram-se as medidas criadas, desde a conceptualização do conceito de literacia mediática até à esquematização nos diferentes indicadores que incluem uma escala constituída por itens de resposta de tipo Likert e duas mensagens mediáticas (uma notícia e uma BD) de resposta aberta. São também apresentados os resultados obtidos com estes indicadores junto de estudantes da Universidade do Porto e discutidas as respectivas potencialidades e limitações.

Palavras-chave: literacia mediática; pensamento crítico; discriminação étnica

Cidadania e média

O papel protagonizado hoje em dia pelos média é central nas sociedades democráticas e está inextricavelmente relacionado com o exercício do poder, quer por parte das instâncias do poder, quer por parte do cidadão. Os média são um instrumento que, por um lado, é utilizado pelas organizações com poder político e económico para efeitos de controlo social (Matos, 2003) e, por outro, é usado no exercício dos direitos políticos e cívicos (Carvalho, 2003). As relações de reciprocidade estabelecidas entre as instâncias de poder e os média são infinitas nos regimes democráticos, sendo cada vez mais elaborados e refinados os processos de manipulação de que os média são alvo por parte da esfera política, económica e social (Matos, 2003). Assim, enquanto as autoridades governamentais, jurídicas, científicas e outros tentam manipular as informações ou os jornalistas, estes tentam manipular os detentores da informação (as

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (imenezes@fpce.up.pt).

mesmas autoridades) a fim de obter exclusivos (Bourdieu, 1998), resultando, como refere Baudrillard (1981), num emaranhado de relações circulares movidas por uma lógica moebiana.

Considerando que os média detêm “o poder de introduzir na sociedade civil questões e temas para debate e deliberação colectiva, tendo um papel decisivo na formação da opinião pública” (Habermas, 1999, p. 37), e que as pessoas co-constroem as mensagens mediáticas, uma cidadania participativa e tolerante requer cada vez mais, maior literacia mediática. É neste sentido que Ichilov (1998) argumenta que a sobrevivência da participação democrática exige aos cidadãos que ultrapassem a mentalidade do espectador passivo, o fascínio pela imagem, a presença contínua da violência e reivindiquem uma melhor qualidade dos média. Posto isto, quanto maior a literacia mediática dos cidadãos, maior a capacidade de reivindicar e seleccionar os conteúdos mediáticos e, logo, melhor prática democrática.

No que diz respeito a Portugal, este é o “país da Europa que regista um dos mais baixos índices de leitura de jornais de informação geral, [constituindo] o telejornal (...), ao lado da informação radiofónica, uma das vias privilegiadas de seguimento da actualidade para um elevadíssimo número de cidadãos” (Lopes, 1999, p. 12). A imagem do mundo construída pelos cidadãos é, maioritariamente, aquela que este serviço informativo proporciona, trate-se de canal privado ou de canal público, sendo que 80% das conversas dos Portugueses remetem para o ocorrido na TV (Grilo, 2006, p. 74). Estes dados são ainda mais relevantes quando se sabe que a um menor número de fontes de informação corresponde um maior empobrecimento na percepção e compreensão do que se passa no mundo (Lopes, 1999). Este facto, aliado à fraca cultura cívica dos Portugueses (Braga da Cruz, 1995, Cabral, 2000), remete para a pertinência da reflexão em torno do desenvolvimento do nível de literacia mediática crítica dos cidadãos portugueses, e respectivas relações com o exercício de uma cidadania tolerante.

Acresce ainda lembrar que é através da aquisição de capital simbólico e respectivo uso para perpetrar violência simbólica, que as classes dominantes asseguram a sua legitimação e reprodução (Bourdieu, 1997) e que “quanto mais este processo de violência simbólica estiver camuflado, mais poderosa é a sua capacidade de reprodução e consequente manutenção da classe dominante” (Cardoso, 1998, p. 41). Torna-se por isso importante pensar a promoção da literacia mediática como um possível instrumento de legitimação do capital cultural que permita descortinar a violência simbólica e ampliar o capital simbólico do cidadão comum.

O conceito de literacia mediática

O conceito de literacia mediática tem sido crescentemente usado para descrever “a capacidade de aceder, compreender e criar comunicações numa variedade de contextos” (Ofcom, 2004, p. 2), o que envolve diferentes níveis de complexidade: num nível mais básico, a literacia mediática envolve a capacidade de utilizar e compreender diferentes média; num nível de maior complexidade, as pessoas deveriam ser capazes de analisar e avaliar a informação contida nos média, no sentido de “fazer escolhas informadas sobre

o que vêem e os serviços que usam; (...) tomar partido da extensão de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias de comunicação (...) e proteger-se a si próprias e às suas famílias de material perigoso ou ofensivo” (p. 5).

Centrando-se na literacia mediática visual, Damásio (2003) também conceptualiza três “patamares de evolução”: um primeiro nível relativo à capacidade subjectiva de reconhecer a informação e de, subsequentemente a esse reconhecimento, utilizar a informação disponível para ampliar o volume de conhecimentos possuídos; um segundo nível que diz respeito ao ambiente cultural onde ocorre a mediatização e a compreensão da informação; finalmente, num terceiro nível, existe a constituição e aquisição por parte do sujeito de mecanismos de expressão tecnológica, os quais estão sempre dependentes das condicionantes dos dois pontos anteriores. Assim, a literacia mediática seria passível de representar num *continuum*, de ser desenvolvida e avaliada, e estaria dependente do progressivo desenvolvimento de capacidades de manuseamento da informação (Damásio, 2003, p. 13).

Considerando estas definições, é relativamente evidente porque a literacia mediática é frequentemente associada à complexidade cognitiva e ao pensamento crítico e reflexivo – como afirma René Hobbs, a literacia mediática é “a arte de fazer questões acerca de textos mediáticos” (1998b, p. 5), incluindo a consideração de factores relacionados com os objectivos da mensagem, a sua diversidade (ou não), a sua (aparente) autenticidade e as técnicas usadas para a incrementar, as suas eventuais omissões, e as potenciais vantagens (também económicas) que lhe estão associadas (1998a).

Um outro aspecto comum às diferentes definições é o reconhecimento da natureza multidimensional do conceito, incluindo tanto competências ao nível intrapessoal (competências de compreensão e uso), como competências ao nível interaccional (ou de contextualização sociopolítica) e comportamental (neste caso, da produção de mensagens mediáticas)¹. Hobbs (1998b), por exemplo, delimita a literacia mediática aos processos envolvidos na aprendizagem acerca dos média e tecnologias de comunicação, o que inclui: competências de uso dos média em casa; análise crítica do conteúdo, formato e estrutura das mensagens mediáticas; compreensão do contexto económico-social e político no qual as mensagens mediáticas são construídas, possibilitando a análise dos média e das tecnologias nos indivíduos e na sociedade; e capacidades para criar mensagens mediáticas usando novas tecnologias.

Deste ponto de vista, a promoção da literacia mediática é um meio para promover a autonomia e o empoderamento na relação que as pessoas estabelecem com os média. Este objectivo ganha hoje particular saliência porquanto, ao mesmo tempo que se verifica a proliferação e diversificação dos média, há um incremento do “encontro”

¹ Usamos aqui, por analogia, a conceptualização de Zimmerman (1995, 2000) do empoderamento psicológico como incluindo dimensões intrapessoais (remetendo para o sentido de competência), interaccionais (mobilização de recursos e consciência crítica do funcionamento de sistemas sociais e políticos) e comportamentais (ligadas à acção). Parece-nos que também o conceito de literacia mediática remete para esta dupla dimensão intrapessoal, centrada nas competências do sujeito para “ler” os média, interaccional, centrada nas competências do sujeito para criticamente os “pôr em contexto” (social, político e económico), e comportamental, centrada no papel do sujeito enquanto produtor, ele próprio, de mensagens mediáticas.

das mensagens mediáticas com o indivíduo sem que este as escolha, podendo perigar o sentido de realidade do indivíduo por esta relação ser maioritariamente controlada pelos média (Potter, 2001). Esta tendência pode ser contrariada através do aumento da literacia mediática, permitindo ao indivíduo aumentar o seu controlo nesta relação e escolher o que quer dos média.

Mas, para Potter (2001), a literacia mediática que permite ao indivíduo atribuir sentido às mensagens mediáticas, depende de estruturas cognitivas que remetem tanto para competências do sujeito, como para um conhecimento dos média e do mundo real. Neste sentido, a literacia mediática implica perceber e conhecer o funcionamento dos média e o enquadramento subjacente à produção das mensagens mediáticas. Este conhecimento pressupõe saber que: os média são construídos e constroem a realidade; os média têm implicações comerciais, ideológicas e políticas; existe uma particularidade e uma unicidade das formas e dos conteúdos apresentados em cada média, respectivos códigos e convenções; os receptores são participantes activos que negociam o sentido dos média (Christ, 2004). Na mesma linha, Carvalheiro (2003) considera que a produção de conteúdos mediáticos está ligada a um conjunto de factores que condicionam as características destes conteúdos, pelo que, para uma melhor interpretação dos conteúdos implícitos nas mensagens mediáticas, importa ter em atenção o enquadramento económico e político dos média, a lógica organizacional dos produtos de informação e o modelo de interpretação da realidade utilizado pela comunidade jornalística em causa. Assim, o conhecimento tanto sobre as formas e técnicas de produção de conteúdos mediáticos como sobre os contextos organizacionais em que as mensagens mediáticas são produzidas é recorrentemente reconhecido como uma dimensão nuclear da literacia.

A literacia mediática “implica que cada um possa descrever os seus objectivos, a sua visão do mundo, para poder compreender-se a si próprio e ser capaz de dialogar” (Gonnet, 2006, p. 70) com e através dos média. Segundo Gonnet é fundamental proporcionar, especialmente aos jovens, a experiência de domínio e produção de média para “desmontar e descodificar simultaneamente as mensagens que recebem, para que possam, ao mesmo tempo, construir o seu pensamento, o seu imaginário, para se sentirem incentivados a apresentar a visão que têm do mundo” (p. 71). Uma maior literacia mediática possibilita compreender melhor o modo como as imagens são construídas, nomeadamente os efeitos especiais, e funciona “como uma forma de distanciação” (Tisseron, 2006, p. 93) que permite distinguir melhor entre as imagens que ocupam a mente e as que se vêem no ecrã. Pressupõe-se, então, que maior literacia mediática significa uma maior probabilidade de, perante uma imagem audiovisual, se pensar: “isto é uma imagem justa, mas: isto é justamente uma imagem, já não: isto é um oficial nortista a cavalo, mas: isto é uma imagem de um cavalo e de um oficial” (Bourdieu, 1997, p. 2)!

Pressupostos para a operacionalização do construtor de literacia mediática

O estudo aqui apresentado assume o pressuposto de que o indivíduo é um co-construtor activo dos significados das mensagens mediáticas, uma vez que é dotado de capacidade de resistência, de interpretação, de (re)interpretação, assim como de (re)significação (Fonseca, 1996), ao qual estão subjacentes processos interpretativos na construção de significados envolvidos na recepção das mensagens mediáticas que variam com a interacção entre o leitor e o “texto” (Hobbs, 1998). Neste sentido, o indivíduo não é um espectador expectante, mas um activo receptor no processo de comunicação, uma vez que “toda a gente olha para as mesmas imagens, mas ninguém vê a mesma coisa” (Wolton, 1994, p. 85). A ênfase na literacia mediática visa, também, acentuar esta tónica e transformar os receptores “de mensagens mediáticas em conhecedores habilitados das tecnologias relacionados com os [mídia], designadamente verificando a sua capacidade para influenciarem as audiências e introduzirem novos temas” (Correia, 2001, p. 4), devolvendo, por conseguinte, ao cidadão a autonomia e poder de escolha.

Partindo de uma concepção da literacia mediática enquanto capacidade de “ler” os média, ou seja, a capacidade de apreender, descodificar, avaliar, analisar e construir significados acerca das mensagens mediáticas, atendemos as duas dimensões do *constructo* referenciadas na literatura, a primeira de teor mais instrutivo, centrada nos conhecimentos sobre os média, e a segunda, mais reflexiva, centrada nas capacidades de leitura, análise e desconstrução de mensagens mediáticas.

i) A dimensão instrutiva diz respeito ao conhecimento por parte do indivíduo sobre os mecanismos de funcionamento dos média, o que implica saber, segundo Christ (2004), que os média são construídos e constroem a realidade, que têm implicações comerciais, ideológicas e políticas, que as mensagens mediáticas têm formas, códigos e convenções próprios, e que os receptores têm um papel activo na sua leitura e atribuição de sentido. Para observar esta dimensão foi criada uma escala de “conhecimento dos média”, constituída por 10 afirmações relativas à autonomia e/ou dependência dos média e à sua função de socialização e divulgação de assuntos de interesse público (Tabela 1). Aos sujeitos era pedido para, “tendo em consideração a realidade portuguesa actual”, declarar a sua concordância com as afirmações numa escala de Likert de 7 pontos, em que 1 significava uma total discordância e 7 uma elevada concordância com a afirmação. O *score*² de cada sujeito na escala “conhecimento dos média” é calculado a partir da média da sua avaliação dos itens constituintes da escala, com um valor máximo de 7 indicando um nível de conhecimento elevado quanto ao funcionamento dos média.

² Detalhes sobre o processo de validação das escalas, incluindo procedimentos de análise factorial confirmatória e exploratória, podem ser consultados em João (2005).

Tabela 1

Itens da escala "conhecimento dos média"
1. Os média apresentam uma versão parcial da realidade.
2. Há ideologias políticas implícitas nos média.
3. As audiências determinam o tipo de conteúdos apresentados pelos média.
4. Os média divulgam a cultura dos imigrantes.
5. Os média são influenciados por interesses económicos.
6. Os jornalistas são os únicos responsáveis pelo conteúdo das notícias.
7. Os média influenciam a educação e a socialização das pessoas.
8. Os jornalistas abdicam dos seus princípios em função dos interesses da empresa onde trabalham.
9. Os médias permitem um maior e melhor atendimento do mundo.
10. Os assuntos políticos importantes para o País não são suficientemente destacados pelos média.

ii) A segunda dimensão, de teor mais exploratório e reflexivo, remete para as capacidades do indivíduo em descodificar, pensar criticamente e integrar os conteúdos das mensagens mediáticas, construindo significados acerca dos conteúdos da mensagem. Considerando que as mensagens mediáticas frequentemente apelam ao texto escrito ou à imagem, foram criadas duas "escalas" recorrendo a uma notícia fictícia e a uma banda desenhada.

A notícia fictícia (Figura 1) foi elaborada por uma jornalista com o propósito explícito de incluir vários elementos discriminatórios e de constituir uma mensagem mediática tendenciosa, quer do ponto de vista da estrutura, do conteúdo e da linguagem utilizada, como do encadeamento de ideias. Escolheu-se como minoria discriminada a comunidade cigana, por constituir um grupo efectivamente discriminado em Portugal, designadamente por parte dos média (Cunha *et al.*, 2002). Após a apresentação da notícia, era colocadas aos participantes duas questões: "a) Do seu ponto de vista, qual é a mensagem principal desta notícia? B) Acha que a notícia contém referências que possam ser consideradas discriminatórias para algum/ alguns grupo(s) em particular? Não Sim. Sublinhe no texto as passagens que lhe parecem demonstrar isso." As respostas são analisadas em função da capacidade de reconhecimento espontâneo ou induzido de discriminação.

Figura 1 – Notícia fictícia construída para avaliar a literacia mediática

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

A banda desenhada (Figura 2) parte da reprodução de uma tira da série Calvin e Hobbes publicada pelo jornal *Público*, seguido de duas perguntas abertas que questionam os sujeitos sobre a mensagem expressa na BD e a sua concordância ou discordância com esta. O objectivo subjacente a este item prende-se com quatro ordens de ideias. Em primeiro lugar, esta questão encaminha para a exploração de informação de forma mais livre, para além daquela que é recolhida pelas restantes medidas. Em segundo lugar, pretende-se que a BD seja um estímulo à construção de uma mensagem mediática. Em terceiro lugar, permite explorar os conteúdos associados pelos inquiridos à mensagem, quer por indução do conteúdo da mensagem, quer pela opinião dos inquiridos. Por último, diferencia participantes em termos dos conteúdos focados e da complexidade da elaboração da mensagem mediática produzida. O tratamento da informação recolhida passou por uma análise de conteúdo, realizada por dois juizes, onde se chegou a acordo acerca de duas grelhas de análise: i) uma relativa à complexidade de elaboração da resposta, e outra ii) concernente aos temas abordados pelos participantes.

Figura 2 – BD publicada no jornal *Público* no dia 06/06/03 e utilizada para avaliar a literacia mediática



O estudo: objectivos, amostra e procedimento

O objectivo nuclear deste estudo era a validação das medidas de literacia mediática construídas e a sua exploração junto de estudantes universitários. Partindo do pressuposto que os estudantes de jornalismo têm oportunidades privilegiadas de aprofundamento e reflexão sobre estas questões, foi decidido incluir estudantes numa fase inicial (1.º ano) e avançada (3.º ano) da sua formação inicial. Adicionalmente, foram também observados estudantes do 3.º ano de cursos em áreas disciplinares afins (direito e psicologia) e diferenciadas (engenharia), no sentido de explorar eventuais diferenças entre cursos.

O inquérito construído foi administrado em contexto de sala de aula, a uma amostra de 241 estudantes da Universidade do Porto, dos quais 49 são estudantes do 3.º ano do curso de psicologia; 55 são estudantes do 3.º ano do curso de direito; 47 são estudantes do 3.º ano do curso de engenharia; e 90 são estudantes do curso de jornalismo, sendo que 49 frequentam o 3.º ano e 41 frequentam o 1.º ano.

Indicadores de literacia mediática e respectivos resultados

a) Escala "conhecimento dos média"

Os resultados indicam não existir diferenças significativas entre os vários cursos, embora existam diferenças entre o 1.º ano e o 3.º ano de jornalismo, na medida em que os alunos do 3.º ano de jornalismo têm mais conhecimento dos média do que os alunos do 1.º ano (Tabela 2).

Tabela 2 – Diferenças em função do ano escolar no conhecimento dos média

Variável	Ano escolar	Média
Conhecimento dos média	terceiro ano	5,646
	primeiro ano	4,995

O maior conhecimento acerca dos média por parte dos estudantes do 3.º ano de Jornalismo, pode ser justificado pela frequência do curso de jornalismo, mas também pela maior maturidade, em termos cognitivos e emocionais, dos estudantes mais velhos (Baxter-Magolda, 2004).

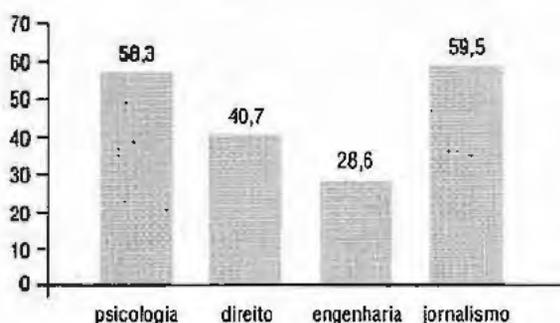
b) Notícia

Outras das dimensões da literacia mediática observada diz respeito à capacidade de interpretação de uma mensagem mediática (notícia) com conteúdo discriminatório para a minoria étnica cigana. O objectivo é perceber se os participantes se distinguem ou não em termos da interpretação da notícia, especificamente no que concerne à identificação ou não de conteúdo discriminatório. As respostas a este item foram organizadas em duas dimensões: i) identificação espontânea de discriminação e ii) identificação induzida de discriminação. Na discriminação induzida diferencia-se a quantidade de elementos discriminatórios identificados (até três e mais de três elementos).

Os resultados demonstram que 49,1% dos participantes reconhecem espontaneamente a discriminação na notícia, enquanto na discriminação induzida, apenas 19,7% não identificaram a discriminação na notícia.

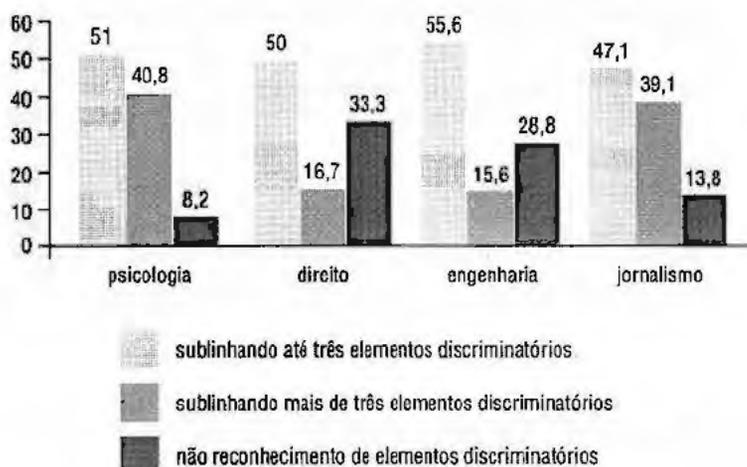
Quanto à identificação espontânea nas diferentes áreas de estudo, verificam-se valores muito próximos entre os alunos de psicologia e de jornalismo; por outro lado, é interessante constatar que 18 estudantes de direito (33,3%) e 13 alunos de engenharia (28,8%) referem não haver discriminação na notícia (Figura 3).

Figura 3 – Percentagem por curso da identificação espontânea de conteúdo discriminatório na notícia



No que diz respeito à discriminação induzida de conteúdo discriminatório (Figura 4), constata-se que 18 alunos de direito responderem não existir discriminação na notícia, seguida de 13 alunos de engenharia, 12 de jornalismo e 4 em psicologia.

Figura 4 – Percentagem por curso da identificação induzida de conteúdo discriminatório na notícia



Considerando o evidente conteúdo discriminatório subjacente à notícia construída é interessante o facto dos alunos de direito serem os que mais negam a existência de discriminação, uma vez que estes estudantes são futuros agentes da justiça que poderão eventualmente trabalhar com situações de discriminação em contextos de fabricação de conteúdos mediáticos.

c) *BD*

Relativamente ao terceiro indicador de literacia mediática que consiste na análise de uma mensagem mediática em formato BD, o tratamento da informação passou por uma análise de conteúdo realizada por dois juízes que atenderam: i) à complexidade de elaboração da resposta e ii) aos temas abordados pelos participantes.

i) Na construção da grelha relativa à complexidade de elaboração da resposta³, os juízes definiram dois critérios caracterizadores dos níveis, a saber: o conteúdo explícito/implícito da mensagem da BD; e a causalidade linear/multicausalidade subjacente à construção da resposta. Assim, foram identificados 4 níveis de complexidade:

Nível 0: o participante escreve uma resposta dissonante da BD, indiciando dificuldades de compreensão da mensagem;

Nível 1 – Descritivo: a resposta descreve o conteúdo básico da mensagem, não acrescentando nada de novo ao conteúdo. Há referência ao conteúdo explícito da BD e prevalece uma causalidade linear;

Nível 2 – Interpretativo: acrescenta-se algo de novo ao conteúdo explícito da mensagem, havendo o desenvolvimento de ideias explícitas e/ou implícitas, pode haver multicausalidade;

Nível 3 – Desconstrutivo: a resposta desconstrói a mensagem e a forma da BD, pode integrar conteúdos explícitos e/ou implícitos problematizando-os e relativizando-os. Estas respostas distinguem-se por serem interpretações mais complexas em que se problematiza e questiona para além de leituras determinísticas.

Os resultados (Tabela 3) demonstram que a maioria dos participantes têm respostas no nível interpretativo e que existem diferenças significativas entre os cursos (Tabela 4).

Tabela 3 – Distribuição das respostas em função do nível de complexidade

NÍVEIS	FREQUÊNCIA	%
Nível 0	9	3,7
Nível descritivo	71	29,5
Nível interpretativo	136	56,4
Nível desconstrutivo	14	5,8

³ Esta grelha de complexidade de elaboração da resposta obedece ao índice de fidelidade e aos critérios da validade interna (João, 2005).

Tabela 4 – Nível de complexidade de elaboração da resposta em função do curso

CURSO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Direito	2,648	,086
Engenharia	2,378	,094
Jornalismo	2,762	,070
Psicologia	2,813	,091

Os resultados indicam que os estudantes de Engenharia têm a maioria das respostas no nível descritivo, enquanto as respostas dos restantes três cursos situam-se predominantemente no nível interpretativo. Os estudantes de psicologia parecem ser o que têm maior número de respostas categorizadas em níveis de elaboração mais elevados.

ii) A categorização em função dos temas permitiu identificar oito categorias⁴, a saber:

1 – Concorda / discorda: Relativo às respostas em que há uma afirmação de concordância ou discordância face à mensagem.

2 – Futilidade; interesse e investimento em factos da esfera privada de outrem, e. g. revista cor-de-rosa.

3 – Interesse público; respeitante ao desinteresse por assuntos de interesse público.

4 – Alienação; abstracção da realidade, relativo ao controlo que os média podem exercer através do entretenimento.

5 – Sensacionalismo; processo mediático de exagerar e esgotar as histórias até ao fim, utilizando a repetição e a exploração de pormenores.

6 – Lógica comercial; concernente às questões das audiências.

7 – Realidade portuguesa: referente às respostas onde se refere directamente a realidade portuguesa.

8 – Mudança; há a alusão à importância de uma mudança em termos de média ou mentalidades.

Os resultados (Tabela 5) demonstram que a maioria dos participantes (aproximadamente 70%) enunciam o tema da futilidade e do interesse público, provavelmente por estes serem os temas explicitados pela banda desenhada.

⁴ Relativamente a esta grelha de conteúdos os dois juízes obtiveram concordância suficiente para afirmar a sua fidelidade (João, 2005).

Tabela 5 – Número e percentagem de respostas por cada categoria

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
Futilidade	173	71,4
Interesse público	189	78,4
Alienação	22	9,1
Sensacionalismo	30	12,4
Lógica comercial	60	24,9
Realidade portuguesa	47	19,5
Mudança	31	12,9

Comparando os resultados obtidos dos estudantes do 1.º ano de jornalismo com os seus colegas do 3.º ano, constata-se que os estudantes do 1.º ano responsabilizam mais as pessoas e menos os média pelo interesse em assuntos fúteis em detrimento de assuntos de interesse público. Por outro lado, os estudantes do 1.º ano de jornalismo enunciam mais a lógica comercial subjacente aos média do que os alunos do 3.º ano de jornalismo.

A comparação entre cursos permite ainda verificar serem os estudantes de engenharia aqueles que menos enunciam o tema da futilidade, do interesse público e da lógica comercial; os estudantes de direito são os que mais responsabilizam as pessoas pelo interesse em futilidades, enquanto os estudantes de jornalismo atribuem maioritariamente a responsabilidade aos média pela não divulgação de assuntos de interesse público. A alienação e o sensacionalismo são predominantemente referidos pelos alunos de direito. Naturalmente, estas diferenças entre estudantes de diferentes cursos podem também ser sinal de diferentes oportunidades para explicitamente analisar e discutir criticamente estas questões, no contexto da sua formação ou fora desse contexto.

Finalmente, é curioso salientar que as categorias criadas em função dos temas abordados pelos participantes vão de encontro às temáticas discutidas actualmente pelos especialistas dos média, nomeadamente as questões do controlo *vs* entretenimento, e a responsabilização do consumidor *vs* média na construção e divulgação dos produtos mediáticos. Este facto pode significar que alguns dos debates dos especialistas, de que os próprios média vão dando conta, se vão disseminando na sociedade e sendo objecto de reflexão pelos próprios cidadãos, e/ou ser reflexo do nível de literacia (inclusive de literacia mediática) da amostra estudada, uma vez que se trata de estudantes universitários.

Conclusão

O principal contributo deste estudo prende-se com as potencialidades inerentes aos indicadores de literacia mediática criados e a consequente reflexão sobre os resultados obtidos. Deste modo reconhecem-se algumas potencialidades intrínsecas aos indicadores criados, nomeadamente quanto à forma como os temas estão interligados e materializados em dimensões observáveis, assim como pelo facto de diferenciarem os participantes dos diferentes cursos. Estes dados sugerem que os indicadores têm a capacidade de detectar diferenças entre grupos, o que é um sinal da sua validade diferencial.

Mas o que nos parece mais relevante é o facto dos indicadores apelarem a dimensões diversas da literacia mediática e de o fazerem através de diversos tipos de mediadores. A escala de conhecimentos dos média centra-se numa dimensão mais instrutiva, que apela ao domínio de informação sobre os média e o seu funcionamento, tanto a um nível mais estrito (a natureza das mensagens mediáticas) como a um nível mais global (os processos de produção e controlo das mensagens mediáticas). A notícia e a BD destacam-se por serem indicadores que permitem observar algo mais do que a perspectiva racional sobre as questões da literacia mediática, uma vez que desafiam o participante a “ler” a mensagem e a posicionar-se perante ela. Esta tomada de posição poderá envolver respostas menos racionalizadas e mais emocionais sobre a realidade estudada, acedendo a dimensões igualmente relevantes da literacia mediática. Ora, independentemente do estudo agora apresentado constituir apenas uma primeira abordagem à validação destes indicadores, que necessita de ser objecto de outras investigações, a sugestão de que um *constructo* complexo e multidimensional como a literacia mediática exige também instrumentos de avaliação diversos, que recorram a estímulos diferentes (imagem, texto,...) e apelem a competências igualmente diversificadas (leitura, reflexão, análise crítica,...).

No âmbito da intervenção, este trabalho relembra a pertinência do debate em torno da “educação para os média” como promotora de literacia mediática, nomeadamente as questões relativas à dialéctica relacional entre as crianças e adolescentes com os média, assim como o contributo da promoção da literacia mediática na abordagem ao problema do visionamento de imagens violentas por parte de crianças e adolescentes (Tisseron, 2000). Este debate deverá integrar o papel das instituições formais de socialização, como a escola. A escola tem o papel de “ensinar a cada aluno a simbolizar as suas experiências do mundo por todos os meios possíveis” (p. 136, Tisseron, 2000), designadamente com o uso dos média. A educação para os média pode ser pensada e integrada na educação para a cidadania, por exemplo, no respeitante à importância da integração de temas como a multiculturalidade e os média no currículo. Por outro lado, e a par com a responsabilidade das instituições educativas formais, emerge a necessidade de este debate e consequente intervenção envolver as famílias, os pais e os próprios profissionais dos média.

Referências bibliográficas

- Baudrillard, J. (1981) *Simulacros e Simulação*, Lisboa: Relógio D'Água.
- Baxter-Magolda, M. B. (2004) 'Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection', *Educational Psychologist*, 39, 1: 31-42.

- Braga da Cruz, M. (1995) *Instituições Políticas e Processos Sociais*, Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bourdieu, P. (1997) *Sobre a Televisão*, Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, P. (1998) *Contrafogos*, Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho, J. (2003) *Média e Cidadania na Periferia Portuguesa – O Caso da Beira Interior*. Retirado a 25 de Março de 2003 de www.bocc.ubi.pt.
- Cabral, V.M. (2000) 'O exercício da cidadania política em Portugal', *Análise Social*, XXX: 85-113.
- Christ, W. (2004) 'Assessment, media literacy standards, and higher education', *American Behavioral Scientist*, 48, 1: 92-96.
- Correia, J. (2001) *Cidadania, Comunicação e Literatura Midiática. Rastros. Televisão e Computadores – As Novas Tecnologias e a Educação para os Meios*. Retirado a 21 de Julho de 2003 de <http://redebonja.cbj.g12.br/ielusc/necom/Rastros/N04/rastros20010202.htm>.
- Cunha, I., Policarpo, V., Monteiro, T., Figueiras, R. (2002) 'Média e discriminação: Um estudo exploratório do caso português', *Observatório*, 5: 27-38.
- Damáso, M. J. (2003) *Contributos para a Constituição de uma Literacia Mediática*. Biblioteca online de ciências da comunicação (pp. 1-17) Retirado a 30 de Março de 2003 de www.bocc.ubi.pt.
- Fonseca, T. (1996) *A Televisão e a Multiculturalidade: Apropriação das Mensagens Televisivas por Crianças de Diferentes Etnias*, Tese de mestrado não publicada, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e das Empresas.
- Gonnet, J. (2006) 'A educação para os media: sonhos e realidades para um público cativo' in J. C. Abrantes (ed.) (2006), *Ecrãs em Mudança – Dos Jovens na Internet ao Provedor da Televisão*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 53-73.
- Grilo, E. (2006) 'Televisão: educação ou deseducação' in J. C. Abrantes (ed.) (2006), *Ecrãs em Mudança – Dos Jovens na Internet ao Provedor da Televisão*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 73-79.
- Habermas, J. (1999) *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*, 3.^a ed., New Baskerville: MIT Press.
- Hobbs, R. (1998a) Building citizenship skills through media literacy education in M. Salvador & P. Sias (eds.) (1998) *The Public Voice in a Democracy at Risk*, Westport, CT: Praeger Press, pp. 57-76.
- Hobbs, R. (1998 b) 'The seven great debates in the media literacy movement', *Journal of Communication*, 48(1): 16-32.
- Ichilov, O. (ed.) (1998) *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, Londres: The Woburn Press.
- João, S. (2005) *A Influência do Desenvolvimento Moral e dos Contextos de Vida de Estudantes Universitários, na Literacia Mediática e na Tolerância Face a Minorias*, Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Matos, A. (2003) *O Poder dos Media na Democracia Representativa*. Retirado a 16 de Outubro de 2003 de www.bocc.ubi.pt.
- Ofcom (2004). Ofcom strategy and priorities for promoting media literacy. A summary. 2 November 2004. www.ofcom.orf.uk.
- Vala, J. (1986) 'A análise de conteúdo' in A. S. Silva & J. M. Pinto (eds.) (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 102-127.
- Potter, J. (2001) *Media Literacy*, Londres: Sage.
- Tisseron, S. (2006) 'Os públicos dos 11-13 anos perante a televisão: dos efeitos emocionais aos usos colectivos' in J. C. Abrantes (ed.) (2006), *Ecrãs em Mudança – Dos Jovens na Internet ao Provedor da Televisão*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 53-73.
- Tisseron, S. (2000) *As Crianças e a Violência nos Ecrãs*, Porto: Ambar.
- Wolton, D. (1994) *Elogio do Grande Público*, Porto: ASA.