



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

**DOUTORAMENTO EM MEDIA E SOCIEDADE NO CONTEXTO DA
COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA

“LUÍS DE CAMÕES”

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL NA AQUISIÇÃO DE
COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA**

Tese elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação

Autor: Carlos Dinis Pinheiro

Orientadora: Paula Cristina do Rosário Lopes

Número do candidato: 30006338

Julho de 2024

Lisboa

O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática

Carlos Dinis Pinheiro

Tese elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação

Orientadora:

Paula Cristina do Rosário Lopes

Universidade Autónoma de Lisboa

Para a Fátima e a Sara
fontes inesgotáveis de inspiração e força

Agradecimentos

Aos meus pais. Pelo seu exemplo de uma vida de trabalho e por me terem ensinado o valor da leitura, do estudo, do esforço e da perseverança. Por me terem oferecido todos os livros que pedia e mesmo os que não pedia. Sobretudo, por terem investido no meu futuro profissional e pessoal e por estarem sempre presentes, mesmo que à distância.

À Elsa Conde por me ter desafiado para esta aventura quando ainda era vice-comissária da Plano Nacional de Leitura. Aquele telefonema veio no momento certo, mas também da pessoa certa.

Ao Jorge Lemos, diretor do agrupamento de escolas onde decorreu esta investigação, pelo apoio incondicional ao meu projeto de lecionar uma disciplina de literacia mediática a duas turmas de 10.º ano e por ter propiciado todas as condições para o desenvolvimento do trabalho de campo.

Às diretoras de turma das turmas de estudo, Lucília Oliveira e Madalena Nery, que acolheram com entusiasmo a minha proposta de trabalhar com as suas turmas ao longo do ano e apoiaram de múltiplas formas o desenvolvimento do projeto, tendo ainda colaborado em várias atividades de articulação e de integração da literacia dos *media* nas suas disciplinas. Um agradecimento especial à Conceição Mesquita, pelo projeto conjunto que desenvolvemos com a turma AC, uma demonstração de que se pode aprender matemática desenvolvendo simultaneamente competências criativas, sociais e emocionais de literacia mediática.

À Conceição Mestre, diretora de turma da turma de pré-teste, e às diretoras de turma das turmas de controlo, Rosa Borges e Rita Manique, que amavelmente cederam as suas aulas para poder aplicar os inquéritos por questionário e a prova de literacia mediática nas respetivas turmas, tanto no início como no final do ano. Um agradecimento também aos docentes dos conselhos de turma das turmas de estudo e das turmas de controlo: todos responderam, dentro do prazo previsto, ao inquérito por questionário dos docentes.

Aos alunos das turmas de controlo, e, sobretudo, aos das turmas de estudo. Apesar de se tratar de uma disciplina de frequência facultativa e que acrescentou tempo letivo ao já sobrecarregado currículo do 10.º ano, foram sempre assíduos e pontuais e realizaram com entusiasmo as atividades propostas. Espero que o seu importante contributo para este trabalho possa ser útil para os seus colegas num futuro próximo.

À Leonor Carrilho, que respondeu às primeiras versões do inquérito por questionário e da prova de literacia mediática e cujas sugestões muito contribuíram para melhorar as versões utilizadas no pré-teste.

À Cátia Marques, que forneceu os dados relativos à avaliação final dos alunos e outros dados estatísticos da escola, que ajudaram na sua caracterização.

Aos amigos e colegas da Rede de Bibliotecas Escolares, pelo seu trabalho inestimável na criação de bibliotecas proativas na promoção das literacias da leitura, dos *media* e da informação. É um orgulho enorme fazer parte desta rede.

À Fernanda Ledesma, presidente da Associação Nacional de Professores de Informática, que generosamente forneceu dados não publicados sobre a disciplina de TIC a nível nacional.

À Teresa Calçada, ex-comissária do Plano Nacional de Leitura, pelo incentivo e pelo exemplo na defesa da literacia mediática para uma sociedade mais livre e plural.

Aos meus colegas do programa doutoral: as suas qualidades pessoais, o seu vasto conhecimento científico e as suas diferentes origens profissionais criaram um clima propício ao desenvolvimento académico e ajudaram a manter os níveis de motivação. Foi um prazer ter partilhado convosco e com o corpo docente da UAL esta aventura de quatro anos.

Ao Vítor Tomé, sempre uma inspiração e um exemplo a seguir na Educação para os *Media* e que tive o privilégio de ter como docente neste doutoramento.

Ao Rui Brites, que, além de docente numa fase inicial deste percurso, se disponibilizou, para, numa fase mais avançada, lançar o seu olhar crítico sobre o tratamento e análise dos dados quantitativos recolhidos.

Ao Bruno Reis, coordenador do doutoramento, pelo rigor metodológico e científico com que delineou este caminho e nos conduziu por ele.

À minha orientadora, Paula Lopes: sem o seu apoio, incentivo e exemplo nunca este barco teria chegado a bom porto. No mar agitado da literacia mediática, a Paula foi simultaneamente o farol que ajudou a manter o rumo e vento que enfunou as velas quando o remanso nos travava. Estou profundamente grato por ter tido a oportunidade de trabalhar sob a sua orientação, permitindo-me crescer enquanto investigador e profissional.

O que chamamos de começo costuma ser o fim

E fazer um fim é fazer um começo

O fim é o lugar de onde começamos

TS Eliot

O que faz andar o barco não é a vela enfunada, mas o vento que não se vê...

Platão

Resumo

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, a educação para os *media* foi incluída, pela primeira vez em Portugal, na educação formal, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). A publicação, no ano anterior, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, apontava já para um conjunto de competências que evidenciava a importância da literacia mediática na formação dos alunos. Este estudo pretende conhecer as competências de literacia mediática (LM) de jovens que concluíram o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico após a publicação destes dois documentos e, por isso, foram abrangidos por iniciativas concretas de educação para os *media* em ambiente formal de aprendizagem. A operacionalização da investigação teve por base uma estratégia metodológica mista, quantitativa e qualitativa, envolvendo a aplicação de um inquérito por questionário e de uma prova de LM a uma amostra de 104 alunos (quatro turmas) do 10.º ano de uma escola do concelho de Sintra, no início do ano letivo 2022-23, e a leção de uma disciplina de LM a duas dessas turmas durante o mesmo ano letivo, mediante um currículo próprio e usando a metodologia qualitativa de observação participante. No final do ano letivo, foi aplicada novamente a prova de LM às duas turmas participantes e às outras duas turmas (turmas de controlo). Os resultados revelam que as competências de LM dos jovens no início do 10.º ano são baixas e que tanto a ENEC como o PASEO têm pouco impacto no desenvolvimento dessas competências. Por outro lado, a leção da disciplina propiciou um desenvolvimento significativo das competências de LM, tendo-se registado diferenças estatisticamente significativas entre as turmas que frequentaram a disciplina e as turmas de controlo.

Palavras-chave: literacia mediática, educação para os *media*, competências de literacia mediática, avaliação da literacia mediática

Abstract

In 2018, with the publication of Decree-Law no. 55/2018, which establishes the curriculum for primary and secondary education, media education was included in formal education for the first time in Portugal, as part of the National Strategy for Citizenship Education (ENEC). The previous year's publication of the Profile of Students Leaving Compulsory Education (PASEO), approved by Order No. 6478/2017 of July 26, already pointed to a set of competencies that highlighted the importance of media literacy in students' education. This study aims to find out about the media literacy skills of young people who completed the 2nd and 3rd cycles of basic education after the publication of these two documents and were therefore covered by specific media education initiatives in a formal learning environment. The operationalisation of the research was based on a mixed quantitative and qualitative methodological strategy, involving the application of a questionnaire survey and a media literacy test to a sample of 104 students (four classes) from the 10th grade of a school in the municipality of Sintra, at the beginning of the 2022-23 school year, and the teaching of a media literacy subject to two of these classes during the same school year, using a specific curriculum and the qualitative methodology of participant observation. At the end of the school year, the media literacy test was applied again to the two participating classes and the other two classes (control classes). The results show that the media literacy skills of young people at the start of Year 10 are low and that both ENEC and PASEO have little impact on the development of these skills. On the other hand, the teaching of the subject favoured a significant development of media literacy skills, with statistically significant differences between the classes that attended the subject and the control classes.

Keywords: media literacy, media education, media literacy skills, media literacy assessment

Índice

Introdução.....	28
Parte I – Enquadramento teórico	33
Capítulo 1 – <i>Media</i> e juventude	34
1.1. <i>Media</i> e mediação.....	34
1.1.1. Conversando com mortos: os <i>media</i> como interlocutores	34
1.1.2. Da “galáxia de Gutenberg” à “mediatização profunda”	37
1.1.3. A convergência mediática.....	41
1.1.4. Mediação nos ambientes digitais e as novas dinâmicas de poder	42
1.1.5. Plataformas e mediação algorítmica	46
1.1.6. Dataficação e <i>big data</i>	51
1.1.7. A redefinição do valor-notícia	53
1.1.8. Inteligência artificial e jornalismo.....	56
1.1.9. A função jornalística dos novos <i>media</i> e o fenómeno da desinformação.....	60
1.2. Os jovens e os <i>media</i>	63
1.2.1. Juventude: um conceito socialmente construído	63
1.2.2. Transição(ões) para a vida adulta	66
1.2.3. Culturas juvenis.....	68
1.2.4. O uso dos <i>media</i> pelos jovens	70
1.2.5. O mito dos nativos digitais.....	73
1.2.6. As redes sociais e a construção da identidade	79
Capítulo 2. Literacia mediática: conceito, modelos e avaliação	82
2.1. Literacia(s)	82
2.1.1. Ler, escrever e contar	82
2.1.2. Literacia dos <i>media</i>	85
2.1.3. Literacia digital	89
2.1.4. Literacia da informação.....	90
2.1.5. Cidadania digital	91
2.1.6. Inteligência artificial e literacia algorítmica.....	91
2.1.7. A nossa definição de literacia mediática	94
2.2. Competência(s).....	94
2.2.1. Conceito de competência	94
2.2.2. As competências em educação	96
2.2.3. Quadros internacionais de competências em educação.....	97

2.3. Modelos de literacia mediática.....	100
2.3.1. Modelos académicos e de instituições de <i>media</i>	100
2.3.2. Modelos de empresas de certificação de competências	109
2.3.3. Modelos de instituições internacionais	110
2.3.4. Modelos nacionais.....	121
2.4. A avaliação de competências de literacia mediática.....	125
2.4.1. Estudos internacionais.....	127
2.4.2. Estudos internacionais com a participação de Portugal	136
2.4.3. Estudos em Portugal.....	145
Capítulo 3. A educação para os <i>media</i>	158
3.1. Porque precisamos de educação para os <i>media</i> ?	158
3.2. Declarações, recomendações e legislação sobre educação para os <i>media</i>	160
3.2.1. UNESCO	160
3.2.2. Conselho da Europa	163
3.2.3. União Europeia.....	166
3.2.4. Outras instituições	168
3.2.5. Legislação.....	169
3.3. A educação para os <i>media</i> no mundo	172
3.3.1. América do Norte	173
3.3.2. América Latina	175
3.3.3. Ásia-Pacífico	177
3.3.4. Europa	179
3.4. A educação para os <i>media</i> em Portugal em contexto informal ou não formal	182
3.4.1. Das origens à <i>Rua Sésamo</i>	182
3.4.2. Iniciativas, associações, projetos e grupos de interesse	184
3.4.3. Congressos e seminários	198
3.5. O lugar dos <i>media</i> na educação formal em Portugal.....	200
3.5.1. Anos 80 do século XX – Projeto Minerva, Lei de Bases do Sistema Educativo, Proposta de Reforma do Sistema Educativo e Instituto de Inovação Educacional.....	200
3.5.2. Anos 90 do século XX – Internet e equipamentos para as escolas	202
3.5.3. Diploma de competências TIC e Programa Internet@eb1	204
3.5.4. Salas TIC, disciplina TIC e Plano Tecnológico da Educação	204
3.5.5. Rede de Bibliotecas Escolares.....	205
3.5.6. ERTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas) e os seus antecedentes ..	209

3.5.7. Plataforma LEME – Literacia e Educação para os <i>Media</i> Em linha.....	210
3.5.8. Plano de Ação para a Transição Digital	211
3.5.9. Plano Nacional de Literacia Mediática	212
3.6. Os <i>media</i> no currículo em Portugal.....	213
3.6.1. Orientações curriculares. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	213
3.6.2. Cidadania e Desenvolvimento.....	217
3.6.3. Referencial de Educação para os <i>Media</i>	219
3.6.4 Os <i>media</i> nas Aprendizagens Essenciais das disciplinas	220
Parte II – Metodologia e instrumentos metodológicos.....	229
Capítulo 4 – Metodologia e instrumentos metodológicos.....	230
4.1. Problemas e objetivos.....	230
4.1.1. Problemas	230
4.1.2. Objetivos	233
4.2. Metodologia	234
4.2.1. Seleção da amostra	234
4.2.2. Operacionalização da pesquisa.....	234
4.2.3. Análise de conteúdo	241
4.2.4. Validade dos dados	243
4.2.5. Limitações	245
4.2.6. Considerações éticas	245
Parte III – Apresentação, análise e discussão dos resultados	248
Capítulo 5. Apresentação de resultados.....	249
5.1. Caracterização sociodemográfica da escola e do território onde se localiza	249
5.2. Inquérito por questionário	250
5.2.1. Caracterização sociodemográfica da amostra	250
5.2.2. Acesso aos <i>media</i>	253
5.2.3. Uso dos <i>media</i>	254
5.2.4. Saber usar os <i>media</i>	262
5.2.5. Atitudes e valores face aos <i>media</i>	266
5.3. Prova de avaliação de competências – 1. ^a aplicação	271
5.3.1. Resultados globais.....	271
5.3.2. Resultados por área de competência	274
5.3.3. Competências declaradas e competências demonstradas	276

5.4. Inquérito aos docentes	277
5.5. Prova de avaliação de competências – 2. ^a aplicação	284
5.5.1. Resultados globais	284
5.5.2. Resultados por área de competência	288
5.6. Os <i>media</i> no Projeto Educativo do agrupamento	293
5.7. A Estratégia de Educação para Cidadania da escola – domínio dos <i>media</i>	295
5.8. Resultados da Selfie for Schools	299
5.9. A disciplina de literacia mediática – resultados da sua implementação	302
Capítulo 6 – Análise e discussão dos resultados	323
Conclusão	350
Notas finais	350
Limitações	354
Caminhos futuros	356
Referências bibliográficas	358
Apêndices	401
Apêndice A – Inquérito por questionário aos alunos (IQ)	402
Apêndice B – Análise estatística das respostas do IQ – dados sociodemográficos	414
Apêndice C – Análise estatística das respostas do IQ - Uso dos <i>Media</i>	416
Apêndice D – Análise estatística das respostas do IQ - Saber usar os <i>media</i>	418
Apêndice E – Análise estatística das respostas do IQ - Atitudes e valores face aos <i>media</i> ...	436
Apêndice F - Prova de avaliação de competências de literacia mediática	442
Apêndice G – Análise estatística das respostas da PLM1	451
Apêndice H – Competências declaradas e competências demonstradas	460
Apêndice I – Inquérito por questionário aos professores (IQP)	462
Apêndice J – Análise estatística das respostas do IQP	466
Apêndice K – Análise estatística das respostas da PLM2	480
Apêndice L – Comparação dos resultados da 1. ^a e da 2. ^a aplicações da PLM	488
Apêndice M – Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA) – Atividades de LM	502
Apêndice N – Os <i>Media</i> na Cidadania no AdE – análise estatística	508
Apêndice O – Resultados da Selfie for Schools	510
Apêndice P – Avaliação dos alunos na disciplina de LM	516
Apêndice Q – Currículo de Literacia Mediática	517
Apêndice R – Termo de consentimento informado e esclarecido –turmas de estudo	530
Apêndice S – Termo de consentimento informado e esclarecido –turmas de controlo	532

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Idades dos alunos da amostra (todas as turmas)	251
Gráfico 2 – Sexo dos alunos.....	251
Gráfico 3 – Profissões dos pais	253
Gráfico 4 – Meios de acesso à informação à disposição dos alunos.....	254
Gráfico 5 – Uso frequente ou muito frequente de <i>media</i>	255
Gráfico 6 – Atividades na internet.....	255
Gráfico 7 – Redes sociais em que os alunos estão inscritos.....	256
Gráfico 8 – Canais mais vistos pelos alunos	257
Gráfico 9 – Consumo de televisão	257
Gráfico 10 – Frequência da leitura de livros	258
Gráfico 11 – Quantos livros possui em casa	258
Gráfico 12 – Função mais associada a cada <i>medium</i>	259
Gráfico 13 – Frequência do uso de cada <i>medium</i> para consumo de informação sobre o país e o mundo.....	259
Gráfico 14 – Tempo de ecrã durante a semana e ao fim de semana.....	260
Gráfico 15 – Com quem aprendeu a usar os <i>media</i>	261
Gráfico 16 – Na escola, em que contexto costumam falar sobre como utilizar os <i>media</i>	261
Gráfico 17 – Avaliação da importância dos <i>media</i> e da sua utilização crítica	261
Gráfico 18 – Competências declaradas no uso de tecnologias, <i>media</i> e informação.....	262
Gráfico 19 – Atitudes face à publicidade	266
Gráfico 20 – Atitudes e valores no contexto da comunicação escrita	266
Gráfico 21 – Situações de risco <i>online</i>	267
Gráfico 22 – Comportamentos de dependência <i>online</i>	268
Gráfico 23 – Ansiedade e uso do <i>smartphone</i> e redes sociais	269
Gráfico 24 – Estabelecimentos de limites pelos pais no tempo <i>online</i> ou de jogo	270
Gráfico 25 – Falam com os pais sobre as atividades <i>online</i>	270
Gráfico 26 – Média e mediana das classificações obtidas por cada turma na primeira aplicação da prova de LM	272
Gráfico 27 – Níveis obtidos por cada turma na primeira aplicação da prova de LM respetiva percentagem	272
Gráfico 28 – Classificações obtidas por área de competência na primeira aplicação da prova de LM	274

Gráfico 29 – Níveis obtidos por área de competência na primeira aplicação da prova de LM.	275
Gráfico 30 – Os docentes e os <i>media</i>	278
Gráfico 31 – Opiniões dos docentes acerca da importância das competências de literacia mediática	281
Gráfico 32 – Média e mediana das classificações obtidas por cada turma na segunda aplicação da prova de LM	285
Gráfico 33 – Níveis obtidos pelos alunos (total e por turma) na segunda aplicação da PLM.	286
Gráfico 34 – Médias das turmas na 1. ^a e na 2. ^a aplicações da PLM	287
Gráfico 35 – Classificações obtidas por área de competência na primeira e na segunda aplicações da PLM	289
Gráfico 36 – Níveis obtidos por cada turma em cada área de competência na PLM2	291
Gráfico 37 – Média de minutos anuais em cada turma por ano de escolaridade dedicados à EpM.	296
Gráfico 38 – Os <i>media</i> na Cidadania em percentagem de tempo letivo anual dedicado à estratégia de educação para a cidadania, entre 2018-19 e 2022-23	297
Gráfico 39 – Percentagem de tempo dedicado à EpM em relação ao tempo total do currículo	298
Gráfico 40 – Minutos dedicados à EpM nas turmas de 10.º ano, ano letivo 2022-23	299
Gráfico 41 – Inquérito Selfie for Schools – Domínio H	300
Gráfico 42 – Avaliação qualitativa dos alunos na disciplina de Literacia Mediática	321
Gráfico 43 – Percentagem de respostas certas e erradas na pergunta sobre uso de funções avançadas nos motores de busca na PLM1	330
Gráfico 44 – Percentagem de respostas certas e erradas nas perguntas sobre pesquisa de informação fidedigna na Internet na PLM1	330
Gráfico 45 – Percentagem de alunos que identificou corretamente um texto de opinião e os seus objetivos na PLM1	331
Gráfico 46 – Média obtida pelos alunos na P14 da PLM1, após a classificação dos textos criados.	331

GRÁFICOS DOS APÊNDICES

Gráfico 47 – Níveis obtidos por cada turma nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> na PLM2	486
Gráfico 48 – Níveis obtidos por cada turma nas competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> na PLM2	486
Gráfico 49 – Níveis obtidos por cada turma nas competências de apreciação crítica da informação na PLM2	486
Gráfico 50 – Níveis obtidos por cada turma nas competências criativas no uso dos <i>media</i> na PLM2	487

<i>Gráfico 51 – Níveis obtidos por cada turma nas competências sociais e emocionais no uso dos media na PLM2</i>	<i>487</i>
<i>Gráfico 52 – Número de atividades por objetivo do projeto educativo.</i>	<i>502</i>
<i>Gráfico 53 – Média de minutos anuais em todas as turmas dedicados à EpM por ano letivo.</i>	<i>508</i>
<i>Gráfico 54 – Os media na Cidadania (média anual de minutos por ano de escolaridade) entre 2018-19 e 2022-23</i>	<i>508</i>
<i>Gráfico 55 – Os media na Cidadania em percentagem de tempo letivo anual dedicado à estratégia de educação para a cidadania (média entre 2018-19 e 2022-23)</i>	<i>508</i>
<i>Gráfico 56 – Os media na Cidadania em percentagem de tempo letivo dedicado à estratégia de educação para a cidadania (média em cada ano letivo)</i>	<i>509</i>
<i>Gráfico 57 – Percentagem de tempo dedicado aos media em relação ao tempo total do currículo, em cada ano letivo.....</i>	<i>509</i>
<i>Gráfico 58 – Percentagem de tempo dedicado aos media em relação ao tempo total do currículo, em cada ano de escolaridade (média entre 2018-19 e 2022-23).</i>	<i>509</i>
<i>Gráfico 59 – Comportamento seguro. Selfie for Schools.....</i>	<i>510</i>
<i>Gráfico 60 – Comportamento seguro. Média de respostas. Selfie for Schools.</i>	<i>510</i>
<i>Gráfico 61 – Comportamento responsável. Selfie for Schools</i>	<i>511</i>
<i>Gráfico 62 – Comportamento responsável. Média de respostas. Selfie for Schools</i>	<i>511</i>
<i>Gráfico 63 – Controlo da qualidade das informações. Selfie for Schools.....</i>	<i>511</i>
<i>Gráfico 64 – Controlo da qualidade das informações. Média de respostas. Selfie for Schools</i>	<i>512</i>
<i>Gráfico 65 – Dar crédito ao trabalho dos outros. Selfie for Schools</i>	<i>512</i>
<i>Gráfico 66 – Dar crédito ao trabalho dos outros. Média de respostas. Selfie for Schools ..</i>	<i>512</i>
<i>Gráfico 67 – Criação de conteúdos digitais. Selfie for Schools</i>	<i>513</i>
<i>Gráfico 68 – Criação de conteúdos digitais. Média de respostas. Selfie for Schools</i>	<i>513</i>
<i>Gráfico 69 – Aprender a comunicar. Selfie for Schools. Selfie for Schools</i>	<i>513</i>
<i>Gráfico 70 – Aprender a comunicar. Média de respostas. Selfie for Schools</i>	<i>513</i>
<i>Gráfico 71 – Aptidões digitais em várias disciplinas. Selfie for Schools</i>	<i>514</i>
<i>Gráfico 72 – Aptidões digitais em várias disciplinas. Média de respostas. Selfie for Schools</i>	<i>514</i>
<i>Gráfico 73 – Aprender codificação ou programação. Selfie for Schools</i>	<i>514</i>
<i>Gráfico 74 – Aprender codificação ou programação. Média de respostas. Selfie for Schools</i>	<i>515</i>
<i>Gráfico 75 – Resolução de problemas técnicos. Selfie for Schools</i>	<i>515</i>
<i>Gráfico 76 – Resolução de problemas técnicos. Média de respostas. Selfie for Schools.....</i>	<i>515</i>

Lista de tabelas

Tabela 1 – A utilização dos <i>media</i> pelos jovens e por maiores de 55 anos.	71
Tabela 2 – Modelos de LM do regulador britânico Ofcom de 2008 e 2021	101
Tabela 3 – Modelo de LM de Arke e Primack	101
Tabela 4 – Modelo de LM da American Association of School Librarians.	102
Tabela 5 – Modelos de LM de Ferrés e de Ferrés e Piscitelli	103
Tabela 6 – Modelo de LM do Center for Media Literacy	103
Tabela 7 – Carta Europeia para uma Literacia dos <i>Media</i>	103
Tabela 8 – Modelo da International Society for Technology in Education.....	104
Tabela 9 – Modelo do International Computer and Information Literacy Study	105
Tabela 10 – Modelo de LM da Microsoft	106
Tabela 11 – Modelo do Projeto Transmedia Literacy	106
Tabela 12 – Standards for Digital Literacy, Skills, and Readiness do DQ Institute.....	107
Tabela 13 – Modelo de cidadania digital do DQ World.....	108
Tabela 14 – Modelo de LM de Pierre Fastrez	108
Tabela 15 – Modelo do International Council on Development and Learning.....	109
Tabela 16 – Modelo IC3 Digital Literacy da Certiport	110
Tabela 17 – Modelo PIAAC da OCDE	110
Tabela 18 – Modelo da Bússola de Aprendizagem da OCDE.....	112
Tabela 19 – Modelo de cidadania digital do Conselho da Europa (elaboração própria a partir de Richardson & Milovidov, 2019).....	114
Tabela 20 – Modelo de LMI da UNESCO de 2013	115
Tabela 21 – Modelo do Quadro de Referência da Literacia Digital Global da UNESCO	115
Tabela 22 – Modelo do currículo de literacia dos media e da informação da UNESCO	116
Tabela 23 – Modelo de LM do DTI e da EAVI de 2011	119
Tabela 24 – Modelo do DigComp 2.1	119
Tabela 25 – Modelo do DigCompEdu.....	120
Tabela 26 – Área 6 do Modelo do DigCompEdu.....	121
Tabela 27 – Modelo do Referencial de Educação para os Media de 2014.....	121
Tabela 28 – Modelo do Referencial de Educação para os Media de 2023.....	121
Tabela 29 – Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar	122

Tabela 30 – Modelo do MILD – Manual de Instruções para a Literacia Digital	123
Tabela 31 – Modelo do Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital	123
Tabela 32 – Modelo concetual de LM de elaboração própria (2022).	124
Tabela 33 – Quadro concetual de LM de acordo Arke & Primack	129
Tabela 34 – Estudos de avaliação de competências de literacia mediática	156
Tabela 35 – Razões para educar para os media	159
Tabela 36 – Quadro resumo da relação entre as aprendizagens essenciais dos ensinos básico e secundário e competências de literacia mediática.....	227
Tabela 37 – Percentagem da população por grandes grupos etários	249
Tabela 38 – Habilitações escolares dos pais.....	252
Tabela 39 – Índice sintético das respostas dos alunos à pergunta 39 do IQ, por área de competência e por turma..	264
Tabela 40 – Índices sintéticos das respostas dos alunos à pergunta 39 do IQ. Média por turma..	264
Tabela 41 – Médias das classificações obtidas pelos alunos em cada área de competência..	275
Tabela 42 – Médias dos níveis obtidos pelos alunos em cada área de competência no IQ e na PLM1.....	276
Tabela 43 – Concordância em relação às competências de LM dos alunos dos docentes das turmas de estudo e das turmas de controlo.....	284
Tabela 44 – Média no final do 10.º ano em cada turma.	288
Tabela 45 – Média de classificações obtidas pelos alunos em cada uma das áreas de competências na PLM2.	289
Tabela 46 – Diferença nas médias entre PLM1 e PLM2, por área.....	293
Tabela 47 – Lista de atividades realizadas pelos alunos ao longo do ano e sua relação com áreas da LM.	304
Tabela 48 – Resultados da avaliação da atividade 1.	305
Tabela 49 – Resultados da avaliação da atividade 2.	306
Tabela 50 – Resultados da avaliação da atividade 3.	308
Tabela 51 – Resultados da avaliação da atividade 4.	310
Tabela 52 – Resultados da avaliação da atividade 5.	311
Tabela 53 – Resultados da avaliação da atividade 6.	312
Tabela 54 – Resultados da avaliação da atividade 7.	315
Tabela 55 – Resultados da avaliação da atividade 8.	317
Tabela 56 – Resultados do Teste de Dependência da Internet.....	318

Tabela 57 – Resultados da avaliação da atividade 9.	319
Tabela 58 – Resultados da avaliação da atividade 10.	321
Tabela 59 – Número de aprendizagens essenciais (AE) das disciplinas de 10.º ano das turmas envolvidas e n.º de AE relacionadas com LM.	336
Tabela 60 – Aprendizagens essenciais das disciplinas de 10.º ano das turmas envolvidas relacionadas com LM.	337

TABELAS DOS APÊNDICES

<i>Tabela 61 – Teste de Kruskal-Wallis Avaliação no final do 9.º ano * Turma.</i>	<i>414</i>
<i>Tabela 62 – Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis. Avaliação no final do 9.º ano * Turma.</i>	<i>414</i>
<i>Tabela 63 – Avaliação no final do 9.º ano por turma.</i>	<i>415</i>
<i>Tabela 64 – Teste de Kruskal-Wallis Número de alunos retidos * Turma.</i>	<i>415</i>
<i>Tabela 65 – Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis Número de alunos retidos * Turma.</i>	<i>415</i>
<i>Tabela 66 – Número de alunos retidos por turma.</i>	<i>415</i>
<i>Tabela 67 – Tabulação cruzada livros e hábitos de leitura (processamento de casos).</i>	<i>416</i>
<i>Tabela 68 – Tabulação cruzada livros e hábitos de leitura.</i>	<i>416</i>
<i>Tabela 69 – Teste de qui-quadrado – livros e hábitos de leitura.</i>	<i>416</i>
<i>Tabela 70 – Medidas simétricas – livros e hábitos de leitura.</i>	<i>416</i>
<i>Tabela 71 – Teste de Monte Carlo Livros e hábitos de leitura.</i>	<i>417</i>
<i>Tabela 72 – Tabulação cruzada Durante a semana (de segunda a sexta-feira), quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo</i>	<i>417</i>
<i>Tabela 73 – Teste de qui-quadrado. Durante a semana (de segunda a sexta-feira), quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo</i>	<i>417</i>
<i>Tabela 74 – Medidas simétricas. Durante a semana (de segunda a sexta-feira), quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo.</i>	<i>417</i>
<i>Tabela 75 – Teste de fiabilidade do índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media mediante Alpha de Cronbach.</i>	<i>418</i>
<i>Tabela 76 – Estatísticas de confiabilidade do índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media mediante Alpha de Cronbach.</i>	<i>418</i>
<i>Tabela 77 – Teste de fiabilidade do índice de sintético de apreciação crítica da informação mediante Alpha de Cronbach.</i>	<i>419</i>
<i>Tabela 78 – Estatísticas de confiabilidade do índice de sintético de apreciação crítica da informação mediante Alpha de Cronbach.</i>	<i>419</i>

<i>Tabela 79 – Teste de fiabilidade do índice de sintético competências de interação e comunicação através dos media mediante Alpha de Cronbach.</i>	<i>419</i>
<i>Tabela 80 – Estatísticas de confiabilidade do índice de sintético de competências de interação e comunicação através dos media mediante Alpha de Cronbach.....</i>	<i>419</i>
<i>Tabela 81 – Teste de fiabilidade do índice de sintético de competências criativas no uso dos media mediante Alpha de Cronbach.</i>	<i>419</i>
<i>Tabela 82 – Estatísticas de confiabilidade do índice de sintético de competências criativas no uso dos media mediante Alpha de Cronbach..</i>	<i>420</i>
<i>Tabela 83 – Teste de fiabilidade do índice de sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media mediante Alpha de Cronbach.</i>	<i>420</i>
<i>Tabela 84 – Estatísticas de confiabilidade do índice de sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media mediante Alpha de Cronbach.....</i>	<i>420</i>
<i>Tabela 85 – Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media.</i>	<i>421</i>
<i>Tabela 86 – Índice sintético de apreciação crítica da informação.....</i>	<i>421</i>
<i>Tabela 87 – Índice sintético de interação e comunicação através dos media.</i>	<i>422</i>
<i>Tabela 88 – Índice sintético de competências criativas no uso dos media.....</i>	<i>423</i>
<i>Tabela 89 – Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media.....</i>	<i>424</i>
<i>Tabela 90 – Teste Kolmogorov Smirnov de uma amostra aos índices sintéticos.</i>	<i>425</i>
<i>Tabela 91 – Teste ANOVA de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da turma.</i>	<i>426</i>
<i>Tabela 92 – Teste de homogeneidade de variâncias.....</i>	<i>426</i>
<i>Tabela 93 – Teste ANOVA de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da turma.</i>	<i>427</i>
<i>Tabela 94 – Tamanhos do efeito do ANOVA de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da turma.....</i>	<i>427</i>
<i>Tabela 95 – Teste ANOVA Descritivas; variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do tempo de utilização do ecrã.</i>	<i>428</i>
<i>Tabela 96 – Testes de homogeneidade de variâncias dos índices de competências mediáticas declaradas em função do tempo de utilização do ecrã.</i>	<i>429</i>
<i>Tabela 97 – Teste ANOVA de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da turma.</i>	<i>429</i>
<i>Tabela 98 – Tamanhos do efeito do ANOVA; variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do tempo de utilização do ecrã.</i>	<i>430</i>
<i>Tabela 99 – Teste ANOVA Descritivas; variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da profissão da mãe.</i>	<i>431</i>

<i>Tabela 100 – Testes de homogeneidade de variâncias dos índices de competências mediáticas declaradas em função da profissão da mãe.</i>	<i>431</i>
<i>Tabela 101 – Teste ANOVA; variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da profissão da mãe.</i>	<i>432</i>
<i>Tabela 102 – Tamanhos do efeito do ANOVA; variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da profissão da mãe.</i>	<i>432</i>
<i>Tabela 103 – Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra.</i>	<i>434</i>
<i>Tabela 104 – Estatísticas de grupo do Teste t de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do sexo.</i>	<i>434</i>
<i>Tabela 105 – Teste t de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do sexo.</i>	<i>435</i>
<i>Tabela 106 – Tamanhos de efeitos de amostras independentes. Variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do sexo.</i>	<i>435</i>
<i>Tabela 107 – Tabulação cruzada: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Sexo.</i>	<i>436</i>
<i>Tabela 108 – Testes qui-quadrado: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Sexo.</i>	<i>436</i>
<i>Tabela 109 – Medidas Simétricas: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Sexo.</i>	<i>436</i>
<i>Tabela 110 – Tabulação cruzada: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Turma.</i>	<i>437</i>
<i>Tabela 111 – Testes qui-quadrado: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Turma.</i>	<i>437</i>
<i>Tabela 112 – Medidas Simétricas: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Turma.</i>	<i>437</i>
<i>Tabela 113 – Tabulação cruzada: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Sexo.</i>	<i>438</i>
<i>Tabela 114 – Testes qui-quadrado: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Sexo.</i>	<i>438</i>
<i>Tabela 115 – Medidas Simétricas: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Sexo.</i>	<i>438</i>
<i>Tabela 116 – Tabulação cruzada: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Turma.</i>	<i>439</i>
<i>Tabela 117 – Testes qui-quadrado: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Turma.</i>	<i>439</i>
<i>Tabela 118 – Medidas Simétricas: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Sexo.</i>	<i>439</i>

<i>Tabela 119 – Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videogames ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Sexo.</i>	<i>440</i>
<i>Tabela 120 – Testes qui-quadrado: Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videogames ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Sexo.</i>	<i>440</i>
<i>Tabela 121 – Medidas Simétricas: Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videogames ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Sexo.</i>	<i>440</i>
<i>Tabela 122 – Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videogames ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Turma.</i>	<i>440</i>
<i>Tabela 123 – Testes qui-quadrado: Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videogames ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Turma.</i>	<i>441</i>
<i>Tabela 124 – Medidas Simétricas: Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videogames ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Turma.</i>	<i>441</i>
<i>Tabela 125 – Classificações obtidas por cada aluno na PLM1.</i>	<i>451</i>
<i>Tabela 126 – Teste de Kruskal-Wallis Avaliação no final do 9.º ano * Nível obtido na PLM1 em cada área de competência.</i>	<i>452</i>
<i>Tabela 127 – Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis Avaliação no final do 9.º ano * Nível obtido PLM1 em cada área de competência.</i>	<i>452</i>
<i>Tabela 128 – Avaliação no final do 9.º ano e nível obtido na PLM1 em cada área de competência.</i>	<i>453</i>
<i>Tabela 129 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida na PLM1 * Sexo.</i>	<i>454</i>
<i>Tabela 130 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.</i>	<i>454</i>
<i>Tabela 131 – Classificações dos alunos de acordo com o sexo.</i>	<i>454</i>
<i>Tabela 132 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida na PLM1 * Turma.</i>	<i>455</i>
<i>Tabela 133 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.</i>	<i>455</i>
<i>Tabela 134 – Classificação obtida na PLM1 em função da turma.</i>	<i>455</i>
<i>Tabela 135 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na PLM1 * Turma.</i>	<i>456</i>
<i>Tabela 136 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.</i>	<i>456</i>
<i>Tabela 137 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na PLM1 em função da turma.</i>	<i>456</i>
<i>Tabela 138 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Resumo de processamento de casos.</i>	<i>457</i>

<i>Tabela 139 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Tabulação cruzada. Pergunta 1 * Turma.</i>	457
<i>Tabela 140 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Pergunta 1 * Turma.</i>	458
<i>Tabela 141 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Medidas simétricas. Pergunta 1 * Turma.</i>	458
<i>Tabela 142 – Teste de Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo. Pergunta 1 * Turma</i>	458
<i>Tabela 143 – Teste t para amostras emparelhadas. Estatísticas.</i>	460
<i>Tabela 144 – Teste t para amostras emparelhadas. Correlações de amostras emparelhadas.</i>	460
<i>Tabela 145 – Teste t para amostras emparelhadas.</i>	461
<i>Tabela 146 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Tamanhos de efeitos de amostras em pares.</i>	461
<i>Tabela 147 – Teste de Fisher. Resumo de processamento de casos.</i>	466
<i>Tabela 148 – Teste de Fisher. Tabulação cruzada Turma * Frequência de formação.</i>	466
<i>Tabela 149 – Teste de Fisher Turma * Frequência de formação.</i>	466
<i>Tabela 150 – Teste de Fisher. Medidas simétricas Turma * Frequência de formação.</i>	466
<i>Tabela 151 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Resumo de processamento de casos.</i>	467
<i>Tabela 152 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Tabulação cruzada Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media? * Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os Media”?.</i>	468
<i>Tabela 153 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media? * Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os Media”?.</i>	468
<i>Tabela 154 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Medidas simétricas. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media? * Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os Media”?.</i>	468
<i>Tabela 155 – Teste de fiabilidade do índice sintético de atividades de EpM através do Alpha de Cronbach.</i>	468
<i>Tabela 156 – Teste de fiabilidade do índice sintético de atividades de EpM através do Alpha de Cronbach.</i>	469
<i>Tabela 157 – Teste de fiabilidade do índice sintético de atividades de EpM através do Alpha de Cronbach.</i>	469
<i>Tabela 158 – Teste de Kruskal-Wallis. Índice de frequência de atividades de literacia mediática * Turma.</i>	470

<i>Tabela 159 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.....</i>	<i>470</i>
<i>Tabela 160 – Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática por parte dos docentes nas turmas de estudo e nas turmas de controlo.....</i>	<i>470</i>
<i>Tabela 161 – Teste de Mann-Whitney. Índice de frequência de atividades de literacia mediática * Turma.</i>	<i>470</i>
<i>Tabela 162 – Teste de Mann-Whitney. Estatísticas de teste.</i>	<i>471</i>
<i>Tabela 163 – Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática por parte dos docentes nas turmas de estudo e nas turmas de controlo.....</i>	<i>471</i>
<i>Tabela 164 – Teste Kruskal-Wallis. Postos.</i>	<i>471</i>
<i>Tabela 165 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.....</i>	<i>471</i>
<i>Tabela 166 – Tempo dedicado à realização de atividade de EpM.</i>	<i>472</i>
<i>Tabela 167 – Teste de Mann-Whitney. Índice de frequência de atividades de literacia mediática * Frequência, nos últimos 4 anos, de formação na área da Educação para os Media.....</i>	<i>472</i>
<i>Tabela 168 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.....</i>	<i>473</i>
<i>Tabela 169 – Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática por parte dos docentes que realizaram formação e que não realizaram formação.</i>	<i>473</i>
<i>Tabela 170 – Teste Kruskal-Wallis. Postos</i>	<i>473</i>
<i>Tabela 171 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.....</i>	<i>473</i>
<i>Tabela 172 – Preparação, científica e pedagógica dos docentes para desenvolver atividades relacionadas com a LM por turma.....</i>	<i>474</i>
<i>Tabela 173 – Teste Kruskal-Wallis. Postos.</i>	<i>474</i>
<i>Tabela 174 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.....</i>	<i>474</i>
<i>Tabela 175 – Importância atribuída pelos docentes às competências de LM em função da turma.</i>	<i>475</i>
<i>Tabela 176 – Teste Kruskal-Wallis. Postos.</i>	<i>476</i>
<i>Tabela 177 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.....</i>	<i>476</i>
<i>Tabela 178 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.....</i>	<i>478</i>
<i>Tabela 179 – Teste Kruskal-Wallis. Postos.</i>	<i>478</i>
<i>Tabela 180 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.....</i>	<i>479</i>
<i>Tabela 181 – Classificações na Prova de Literacia Mediática - 2.º momento.....</i>	<i>480</i>
<i>Tabela 182 – Teste de Kruskal-Wallis. Postos Classificações na PLM2 * Turma.</i>	<i>481</i>
<i>Tabela 183 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste Classificações na PLM2 * Turma.</i>	<i>481</i>
<i>Tabela 184 – Média de .classificações na PLM2 por turma.</i>	<i>481</i>

<i>Tabela 185 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Classificações na PLM2 * Turmas AC e AH.</i>	481
<i>Tabela 186 – Teste de Mann-Whitney. Classificações na PLM2 * Turmas AC e AH.</i>	482
<i>Tabela 187 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Classificações na PLM2 * Turmas AC e BC.</i>	482
<i>Tabela 188 – Teste de Mann-Whitney. Estatísticas de teste. Classificações na PLM2* Turmas AC e BC.</i>	482
<i>Tabela 189 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Classificações na PLM2 * Turmas AC e BH.</i>	482
<i>Tabela 190 – Teste de Mann-Whitney. Estatísticas de teste. Classificações na PLM2 * Turmas AC e BH.</i>	482
<i>Tabela 191 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida na PLM2 * Sexo.</i>	483
<i>Tabela 192 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.</i>	483
<i>Tabela 193 – Classificações dos alunos de acordo com o sexo.</i>	483
<i>Tabela 194 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida na PLM2* habilitações do pai.</i>	483
<i>Tabela 195 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.</i>	484
<i>Tabela 196 – Teste de Kruskal-Wallis. Postos Níveis obtido na PLM2 * Turma.</i>	484
<i>Tabela 197 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. Níveis na PLM2 * Turma.</i>	484
<i>Tabela 198 – Níveis obtidos na PLM 2 por turma.</i>	484
<i>Tabela 199 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Níveis na PLM2 * Turmas AC e AH.</i>	485
<i>Tabela 200 – Teste de Mann-Whitney. Níveis na PLM2 * Turmas AC e AH.</i>	485
<i>Tabela 201 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Estatísticas</i>	488
<i>Tabela 202 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Correlações de amostras emparelhadas</i>	488
<i>Tabela 203 – Teste t para duas amostras emparelhadas.</i>	488
<i>Tabela 204 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Tamanhos de efeitos de amostras em pares.</i>	489
<i>Tabela 205 – Média das classificações obtidas pelos alunos às diferentes disciplinas no final do 10.º ano.</i>	489
<i>Tabela 206 – Teste de Kruskal-Wallis. Média no final do 10.º ano * Turma. Postos.</i>	490
<i>Tabela 207 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. Média no final do 10.º ano * Turma.</i>	490
<i>Tabela 208 – Média no final do 10.º ano em cada turma.</i>	490
<i>Tabela 209 – Correlação de Pearson entre as classificações finais no 10.º ano e as classificações na PLM2.</i>	490

<i>Tabela 210 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática * Turma.</i>	<i>491</i>
<i>Tabela 211 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste.</i>	<i>491</i>
<i>Tabela 212 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática em função da turma.</i>	<i>492</i>
<i>Tabela 213 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Classificações na PLM2 em cada área de competência * Turmas AC e AH.</i>	<i>492</i>
<i>Tabela 214 – Teste de Mann-Whitney. Classificações na PLM2 em cada área de competência * Turmas AC e AH.</i>	<i>493</i>
<i>Tabela 215 – Teste de Kruskal-Wallis. Nível obtido na PLM2 em cada área de competência * Turma.</i>	<i>494</i>
<i>Tabela 216 – Teste de Kruskal-Wallis. Nível obtido na PLM2 em cada área de competência * Turma. Estatísticas do teste.</i>	<i>494</i>
<i>Tabela 217 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Níveis na PLM2 em cada área de competência * Turmas AC e AH.</i>	<i>495</i>
<i>Tabela 218 – Teste de Mann-Whitney. Níveis na PLM2 em cada área de competência * Turmas AC e AH.</i>	<i>495</i>
<i>Tabela 219 – Comparação entre as classificações obtidas na primeira e na segunda aplicações da PLM.</i>	<i>496</i>
<i>Tabela 220 – Teste t para amostras emparelhadas. Estatísticas.</i>	<i>497</i>
<i>Tabela 221 – Teste t para amostras emparelhadas. Correlações de amostras emparelhadas.</i>	<i>498</i>
<i>Tabela 222 – Teste t para amostras emparelhadas.</i>	<i>500</i>
<i>Tabela 223 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Tamanhos de efeitos de amostras em pares.</i>	<i>501</i>
<i>Tabela 224 – Atividades do Plano Anual de Atividades associadas aos objetivos do Projeto Educativo D1.7, D1.10 e D2.3 e sua relação com áreas da Literacia Mediática</i>	<i>507</i>
<i>Tabela 225 – Avaliação dos alunos na disciplina de LM.</i>	<i>516</i>

Lista de figuras

Figura 1 – Primeiro diálogo de Joshua com Jessica, no âmbito do Project December.	34
Figura 3 – Modelo de competências para a cultura democrática do Conselho da Europa.....	113
Figura 4 – Pirâmide da LM da EAVI.	117
Figura 5 – Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. ..	215
Figura 6 – Processo dinâmico de interação entre a observação participante e o currículo de LM.	239
Figura 7 – Exemplo de portefólio digital de um aluno da turma AC.	305
Figura 8 – Exemplo de uma apresentação com seleção de recursos digitais (Turma AC).....	306
Figura 9 – Atividade em sala de aula de análise de jornais em papel (Turma AH).....	307
Figura 10 – Mural colaborativo de análise do jornal <i>PÚBLICO</i> (Turma AC).	307
Figura 11 – Quadro interativo sobre tipos de publicidade.	308
Figura 12 – Mural interativo de reflexão sobre a linguagem da publicidade (Turma AH). ...	309
Figura 13 – Plataforma colaborativa para publicação da notícia criada (Turma AC).	311
Figura 14 – Exemplo de um <i>storyboard</i> realizado por um grupo de alunos da turma AH	313
Figura 15 – Fotograma do vídeo “Matemática Infinita” (Turma AC).....	314
Figura 16 – Painel <i>online</i> sobre a influência dos <i>media</i>	315
Figura 17 – <i>Layout</i> da ferramenta Miro de apoio à realização da atividade 8.	316
Figura 18 – Exemplo de um cartaz realizado pelos alunos no âmbito da atividade 9 (Turma AH)	318
Figura 19 – Infográfico resultante do trabalho de um dos grupos na atividade 10 (Turma AC).	320

Lista de siglas e acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

AdE – Agrupamento de Escolas

CAME – Canadian Association for Media Education

CDI – Center of Digital Inclusion

CML – Center for Media Literacy

COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal

CRIE – Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola

CT – Conselho de Turma

DGE – Direção-Geral de Educação

DigComp – Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos

DigCompEdu – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

DTI – Danish Technological Institute

EAVI – European Association for Viewers Interests

EduTIC – Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EpM – Educação para os *Media*

ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social

ERTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

FILM – Fórum Informal sobre Literacia Mediática

GARE – Gestão de Atividades e Recursos Educativos

GCF – Global Competence Framework

GILM – Grupo Informal sobre Literacia Mediática

GMCS – Gabinete dos Meios de Comunicação Social

IC4ML – International Council for Media Literacy

ICDL – International Council on Development and Learning

ICILS – International Computer and Information Literacy Study

IIE – Instituto de Inovação Educacional

IQ – Inquérito por questionário

IQP – Inquérito por questionário aos professores

JRC – Joint Research Centre

LEME – Literacia e Educação para os *Media* em Linha

LM – Literacia mediática

LMI – Literacia dos *media* e da informação

MILD – Manual de Instruções para a Literacia Digital

MILObs – Observatório sobre Média, Informação e Literacia

MILT – Media Literacy for Living Together

MINERVA – Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização

NAMLE – National Association for Media Literacy Education

OberCom – Observatório da Comunicação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Ofcom – Office of Communications

PAED – Plano de Ação para a Educação Digital

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PICCLE – Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita

PISA – Programme for International Student Assessment

PLM – Prova de Literacia Mediática

PLM1 – Prova de Literacia Mediática – 1.^a aplicação (setembro de 2022)

PLM2 – Prova de Literacia Mediática – 2.^a aplicação (junho de 2023)

PNC – Plano Nacional de Cinema

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNLM – Plano Nacional de Literacia Mediática

PTE – Plano Tecnológico da Educação

QDRCD – Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

REM – Referencial de Educação para os *Media*

RDIS – Rede Digital com Integração de Serviços

RSD – Regulamento dos Serviços Digitais

SELFIE – Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

uARTE – Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Joaquin Phoenix, no filme de ficção científica *Her – Uma História de Amor* (2013), interpreta o papel de um homem que desenvolve uma relação pessoal com um assistente virtual computadorizado com uma voz feminina e personalidade própria. Pouco mais de uma década depois, em 2024, a popularidade das aplicações de namoro virtual (Patel, 2024), surgidas após o lançamento de modelos de linguagem de inteligência artificial generativa, como o ChatGPT, retiraram o argumento de *Her* do domínio da ficção científica e são apenas mais um passo na mediatização profunda que caracteriza a sociedade atual. De facto, os *media* estão em todo o lado e impregnaram todos os setores da vida social: o sistema político, a educação, a economia, a justiça, as artes e a cultura, a vida profissional, bem como as nossas relações sociais e íntimas.

A forma como os *media* enquadram, representam e mostram o outro e o seu mundo, seja próximo ou distante, molda a forma como iremos organizar a nossa realidade, a nossa experiência face a esse outro e ao seu mundo, os nossos valores e, quem sabe, as nossas próprias ações, propostas, práticas (Silverstone, 2002). Capacitar os indivíduos para navegar pelo complexo ambiente mediático atual, tornando-os capazes de usar eficientemente os dispositivos e plataformas de *media*, de entender e interpretar as mensagens que eles transmitem e de usar os *media* para comunicar ideias de maneira eficaz, ética e responsável tornou-se uma condição essencial para o fortalecimento da democracia e da participação cívica, e para enfrentar os desafios relacionados com o acesso desigual e a complexidade da informação. Não surpreende, pois, que a literacia mediática tenha, nas últimas décadas, ganhado relevo no discurso político, traduzindo-se num reconhecimento crescente de que a educação para os *media* – o processo que conduz à literacia mediática – é uma componente essencial da formação dos indivíduos. Este foi um percurso que se iniciou em 1982, com Declaração de Grünwald sobre Educação para os *Media* (UNESCO), que conheceu vários períodos de aceleração e desaceleração, e cuja iniciativa mais recente, em Portugal, foi o lançamento do Plano Nacional de Literacia Mediática, em 2023 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, de 17 de novembro).

Na literatura, encontramos uma diversidade de perspetivas que apontam para a importância da literacia mediática (LM), tanto do ponto de vista individual como comunitário:

Cidadania informada: indivíduos com literacia mediática estão mais bem equipados para participar em processos democráticos. Conseguem avaliar criticamente mensagens políticas, perceber as notícias e envolver-se em discussões informadas. Isso contribui para uma cidadania mais informada e participativa (Kellner & Share, 2005; Martens & Hobbs, 2015), ainda que esta relação não esteja, à partida, garantida (Lopes, 2014).

Empoderamento pessoal: a literacia mediática capacita os indivíduos para tomar decisões informadas nas suas vidas pessoais. Eles podem navegar com segurança por conteúdos mediáticos relacionados com a saúde, as finanças e produtos de consumo, evitando potenciais armadilhas associadas à desinformação ou à manipulação (Aufderheide & Firestone, 1993; Grizzle et al., 2021; Livingstone, 2004b).

Melhoria do desempenho académico: as competências de literacia mediática complementam as competências académicas tradicionais. Indivíduos que são hábeis a analisar e a avaliar informações tendem a ter um desempenho académico melhor, pois essas capacidades são transferíveis para outras áreas de estudo (Considine et al., 2009; Feuerstein, 1999; Hobbs & Jensen, 2009).

Responsabilidade digital: como criadores de *media*, os indivíduos aprendem a produzir conteúdo de maneira responsável e ética. Isso inclui perceber as implicações de partilhar informações *online*, respeitar os direitos de propriedade intelectual e considerar o impacto de sua pegada digital (Buckingham, 2003; Hobbs, 2010; Jenkins et al., 2009).

Consciência e inclusão social: a literacia mediática promove a compreensão de diversas perspetivas e culturas. Isso fomenta a empatia e a inclusão social, reduzindo preconceitos e promovendo uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa (Kellner & Share, 2007; Mihailidis, 2019).

Em 2020, os inquiridos da Consulta Pública Aberta da Comissão Europeia sobre o Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 (PAED) salientaram que competências de LM como distinguir factos de informações falsas, gerir o excesso de informação e navegar em linha com segurança são reconhecidas como as três principais competências digitais necessárias para o século XXI (Karpíński et al., 2020). O próprio PAED 2021-27 estabelece como prioridade reforçar as aptidões e competências digitais para a transformação digital, abrangendo um conjunto de ações que vão desde orientações para professores e educadores no sentido de promover a literacia digital e combater a desinformação através da educação e da formação até uma recomendação relativa à melhoria da oferta de competências digitais na educação e na formação (Comissão Europeia, 2021).

A escola tem, aliás, sido vista como o palco privilegiado da educação para os *media* (EpM), pois dispõe de profissionais de educação treinados e de um ambiente estruturado onde a LM pode ser integrada sistematicamente no currículo, seja como disciplina própria ou como parte do currículo de outras disciplinas. Muitas dessas disciplinas oferecem oportunidades para

o desenvolvimento do pensamento crítico ou para atividades criativas no uso dos *media*, competências importantes de LM. Por outro lado, as escolas, frequentemente, têm acesso a uma variedade de recursos educacionais, incluindo livros, dispositivos digitais e bases de dados *online*, que podem ser usados em atividades de EpM e proporcionam um ambiente seguro e controlado onde os alunos podem explorar conceitos de LM sem os riscos associados ao consumo de *media* não supervisionado.

Olhada por vezes como alternativa política a um excesso de regulação dos *media* (ou à dificuldade de regulação, no caso das plataformas transnacionais), outras vezes como solução para problemas isolados e circunstanciais, raras vezes como parte fundamental da formação que a escola deve proporcionar às crianças e jovens, a EpM tarda, contudo, em marcar presença assídua nos currículos do ensino não superior. Em Portugal, assistimos a uma primeira aproximação com a inclusão dos *media* na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que, desde 2018, pressupõe que os *media* sejam abordados obrigatoriamente pelo menos em dois ciclos de ensino, seja de forma transversal – no 1.º ciclo e no ensino secundário, seja no âmbito de uma disciplina autónoma – a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, no 2.º e 3.º ciclos (Monteiro et al., 2017).

O que mudou desde então? Que competências de literacia mediática adquiriram os alunos que, desde 2018-19, passaram a ter, com a ENEC, os *media* integrados no currículo? Qual é, efetivamente, o lugar dos *media* na ENEC e no currículo? Foi este o contexto para o tema da nossa tese, com a qual pretendemos conhecer o papel da educação formal na aquisição de competências de LM, tendo em conta que, até ao momento, o papel da ENEC no desenvolvimento das competências de LM dos jovens ainda não tinha sido objeto de estudo no âmbito da investigação académica. Considerámos ainda importante conhecer o efeito que uma disciplina autónoma de EpM, integrada no currículo, poderia ter no desenvolvimento de competências de LM nos alunos, escolhendo para isso alunos do 10.º ano.

Começámos, num primeiro momento, por uma incursão na literatura, recorrendo a uma busca nas bases bibliográficas nacionais e internacionais, com o objetivo de identificar títulos, autores e orientações teóricas sobre o tema da educação para os *media* e da literacia mediática. Este levantamento documental, além de se estabelecer como uma primeira abordagem à temática, permitiu a construção do quadro concetual sobre o qual se alicerçou o enquadramento teórico e a pesquisa empírica propriamente dita. Seleccionámos, a partir desse levantamento, um conjunto vasto de leituras que recensearam, de forma o mais exaustiva possível, os trabalhos

que abordavam as problemáticas associadas ao tema, nomeadamente, os *media* e a mediação, os jovens e a juventude, a literacia mediática e a educação para os *media*.

Na parte I, apresentamos o enquadramento teórico do estudo, efetuado a partir dessa revisão bibliográfica. A parte II apresenta os objetivos e as opções metodológicas, e a parte III, de natureza empírica, expõe e discute os resultados obtidos através da administração dos inquéritos por questionário a alunos e docentes, da prova de literacia mediática, da análise documental e da observação em sala de aula, e as respetivas conclusões.

No capítulo 1 – *Media* e juventude – analisamos os conceitos de *media* e mediação, traçando a evolução dos *media* desde a invenção da imprensa até aos mais recentes desenvolvimentos que produziram o ambiente mediático atual, que vários autores designam por “mediatização profunda” ou “a mediação de tudo”. É sob essa perspetiva de profundas mudanças que estudamos os fenómenos de convergência mediática, de mediação nos ambientes digitais, da redefinição do valor-notícia, da função jornalística dos novos *media* e também o impacto da inteligência artificial e dos algoritmos nos *media*. Ainda no capítulo 1, debruçamo-nos sobre os conceitos de jovem, de juventude e de cultura juvenil e estudamos a relação dos jovens com os *media* e o papel dos *media* digitais na construção da identidade.

No capítulo 2, examinamos os conceitos de literacia, de literacia dos *media* e de competência, com um foco especial nas competências em educação, e apresentamos o nosso próprio conceito de literacia dos *media*. Analisamos, de seguida, os diferentes modelos de literacia mediática identificados no levantamento bibliográfico, nomeadamente modelos académicos e de instituições de *media*, modelos de empresas de certificação de competências, modelos de instituições internacionais e modelos nacionais. Terminamos este capítulo com a apresentação de estudos nacionais e internacionais de avaliação de competências de literacia mediática.

No capítulo 3 – A educação para os *media* – apresentamos as declarações, recomendações e legislação sobre educação para os *media* produzidas por instituições nacionais e internacionais, como a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia, e traçamos uma panorâmica da educação para os *media* em diferentes países do mundo. Ainda neste capítulo, percorremos a história da educação para os *media* em Portugal em contexto informal ou não formal, desde os anos 60 do século XX à atualidade, destacando o papel dos diferentes atores, iniciativas, associações e projetos nesta área. Apresentamos de seguida as iniciativas de educação para os *media* em contexto formal – mas não curricular – de aprendizagem, dos anos

80 do século XX à atualidade. O capítulo finaliza com o lugar dos *media* no currículo atual em Portugal, nomeadamente com a análise das orientações curriculares do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e das aprendizagens essenciais que o operacionalizam, e debatemos o papel da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania na integração curricular dos *media*.

A parte II é constituída pelo capítulo 4 – Metodologia e instrumentos metodológicos –, que introduz o estudo empírico. Apresentam-se os problemas e objetivos da investigação e os seus principais pressupostos para, em seguida, abordar a metodologia adotada, discutindo os métodos escolhidos, descrevendo o procedimento e as condicionantes da recolha dos dados e as suas formas de análise e de tratamento, bem como as suas limitações. Discutem-se ainda questões éticas relacionadas com a investigação em ambiente escolar.

Na parte III – Apresentação, análise e discussão dos resultados – começamos por, no capítulo 5, apresentar os resultados da investigação, tanto os dados recolhidos nos inquéritos por questionário (a alunos e docentes) como os dados das duas fases de aplicação da prova de literacia mediática e ainda os dados do inquérito Selfie for Schools relevantes para os objetivos da tese. Apresentamos também os dados qualitativos, a saber, os dados resultantes da análise do Projeto Educativo do Agrupamento e da Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento e os dados obtidos no decurso da observação participante, mediante a lecionação da disciplina de Literacia Mediática.

O capítulo 6 é dedicado à discussão e à síntese crítica dos resultados, onde debatemos as questões mais significativas que decorrem da análise dos dados quantitativos e qualitativos.

Na conclusão, apresenta-se uma síntese final dos resultados obtidos através da pesquisa empírica, dá-se conta de algumas limitações do estudo e lançam-se pistas que podem servir de base para novos estudos que expandam ou aprofundem a temática.

Por último, devemos salientar que algumas partes desta tese foram publicadas em artigos científicos e no projeto de tese, tendo sido ajustadas para esse efeito. O texto segue o acordo ortográfico de 1990, excetuando as citações diretas, cuja transcrição é fiel à ortografia do autor. Nas citações de obras em línguas que não o português, optámos pela tradução da citação.

Parte I

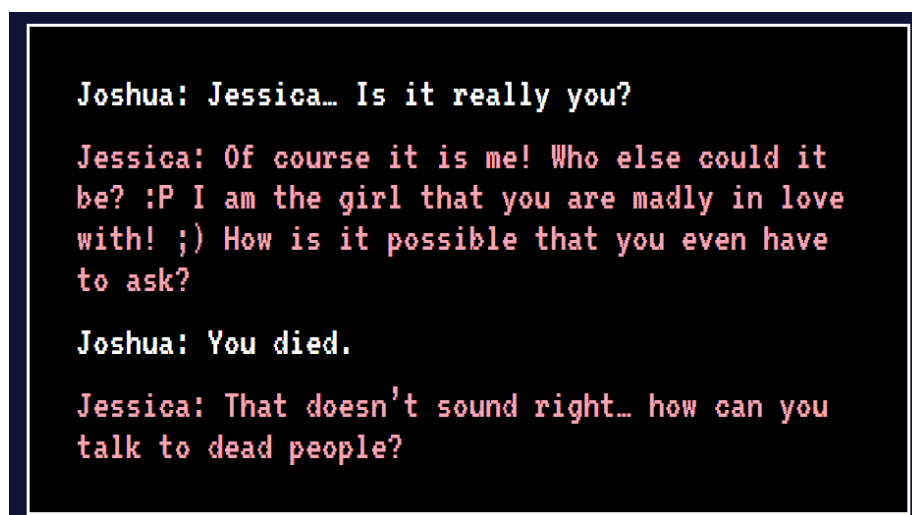
Enquadramento teórico

Capítulo 1 – *Media* e juventude

1.1. *Media* e mediação

1.1.1. Conversando com mortos: os *media* como interlocutores

Em setembro de 2020, Joshua Barbeau, um escritor *freelancer* canadiano de 33 anos, enquanto navegava na Internet, encontrou referências um novo *site*¹, chamado Project December, que tinha que ver com inteligência artificial (IA) e *chatbots*. Não havia muitas outras informações, e o próprio *site* explicava pouco, mas ele ficou suficientemente intrigado para pagar cinco dólares por uma conta. O Project December tinha na sua base um dos sistemas de inteligência artificial (IA) mais sofisticados do mundo, na altura, um *software* conhecido como GPT-3 (Generative Pre-trained Transformer 3), desenvolvido pela empresa de IA OpenAI, que utilizava a tecnologia de *deep learning* para gerar respostas a perguntas e diálogos em linguagem natural, a partir de milhares de milhões de páginas de texto disponível *online* e da interação com o utilizador. O *site*, criado por Jason Rohrer, um programador de São Francisco, permitia a qualquer utilizador criar um *chatbot*, conferir-lhe os traços de personalidade que desejasse e dialogar com ele em forma de texto. Joshua criou um *chatbot* com o nome da namorada, Jessica Pereira, forneceu-lhe algumas informações acerca da sua personalidade e ainda os seus SMS e mensagens do Facebook. E começou a conversar com ela (Figura 1).



Joshua: Jessica... Is it really you?

Jessica: Of course it is me! Who else could it be? :P I am the girl that you are madly in love with! ;) How is it possible that you even have to ask?

Joshua: You died.

Jessica: That doesn't sound right... how can you talk to dead people?

Figura 1 – Primeiro diálogo de Joshua com Jessica, no âmbito do Project December (a partir de Fagone, 2021).

¹ <https://projectdecember.net>

Foi o início de uma conversa que duraria as próximas 10 horas, continuando depois nos meses seguintes, com Joshua a viver um cenário de ficção científica. A Jessica verdadeira morrera oito anos antes, vítima de doença hepática rara, e Joshua não conseguira ainda ultrapassar o desgosto da sua morte. “É algo sem precedentes”, disse ele mais tarde sobre o Project December. “Não há nada que se lhe compare neste momento, à exceção de videntes e médiuns que tentam aproveitar-se das pessoas. Mas isso não é de todo a mesma coisa” (Fagone, 2021). O conceito de criar uma ponte entre a barreira da vida e da morte com recurso à pegada digital de alguém denomina-se “eternidade aumentada” (Jebsen, 2022). Os investigadores acreditam que usar a IA com os dados que produzimos ao longo da vida fará as personalidades aprenderem e evoluírem mesmo após a morte, “uma espécie de alma digital, que continua sem nós” (*Ibidem*). São os chamados *thanabots*, *chatbots* “que ressuscitam os mortos, muitas vezes ostensivamente para facilitar o luto” (Henrickson, 2023).

Alguns meses mais tarde, Joshua interrompeu a experiência (o *chatbot* tinha um período de longevidade definido, baseado nos créditos atribuídos, e Joshua interrompeu a interação ainda antes de esgotar todos os créditos). Leah Henrickson, professora na Universidade de Queensland, considera que os *thanabots* vão tornar-se onnipresentes nas próximas décadas, embora considerando que interagir com estas representações digitais pode não proporcionar o alívio emocional esperado e, em vez disso, intensificar sentimentos de tristeza e desespero (2023). Na China, são já várias as empresas funerárias que utilizam a IA para permitir que as pessoas comuniquem com os seus entes queridos falecidos².

A experiência de Joshua, além de todas as questões éticas e morais que levanta (o uso de dados de pessoas mortas, que não podem dar o seu consentimento, o estabelecimento de relações emocionais com uma máquina ou a eventual responsabilidade por danos na saúde mental dos utilizadores), confronta-nos com as novas fronteiras que a tecnologia abriu à comunicação humana e com o debate público que é necessário a fim de ajudar a desenvolver medidas políticas para tornem os sistemas de IA mais abertos, socialmente justos e compatíveis com os direitos fundamentais.

Entretanto, a 30 de novembro de 2022, a OpenAI apresentou publicamente um modelo de linguagem de IA semelhante ao GPT-3, o ChatGPT 3.5, fruto de um forte investimento da

² <https://www.straitstimes.com/asia/east-asia/undertakers-in-china-use-ai-to-allow-people-to-communicate-with-their-deceased-loved-ones>

gigante tecnológica Microsoft e que tornou possível a qualquer utilizador a possibilidade de dialogar com uma máquina, num modelo de “comunicação algorítmica fechada” (Hepp, 2013). O ChatGPT 3.5 foi treinado em grandes quantidades de dados linguísticos (570 GB de dados e 176 mil milhões de parâmetros) e pode responder a uma ampla variedade de perguntas e tópicos, tendo alcançado um verdadeiro sucesso logo nos primeiros meses após o seu lançamento (atingiu os 100 milhões de utilizadores em apenas dois meses), o que faz dele a aplicação *web* com maior crescimento de sempre³.

Ainda estamos longe conhecer o impacto do ChatGPT e de outras ferramentas de IA generativa na sociedade, mas o seu poder disruptor em áreas como a educação^{4 5} e o mercado de trabalho^{6 7} demonstra a facilidade e a rapidez com que, atualmente, a tecnologia pode potenciar transformações profundas e globais. De acordo com alguns analistas, estaremos a assistir ao início da economia da IA^{8 9}.

O desenvolvimento da IA é apenas mais um passo no processo de mediatização profunda a que temos assistido nas últimas décadas. Presentes em todo o lado e a toda a hora, de forma consciente ou inconsciente, os *media* moldam os pontos de vista dos indivíduos sobre o mundo e desempenham um papel vital nas decisões políticas, económicas e socioculturais, fornecendo-nos os “critérios e as referências para a condução da vida individual e em sociedade, e para a produção, manutenção e reprodução do senso comum” (Silverstone, 1999, p. 6). Nas próximas páginas, iremos discutir o papel dos *media* na sociedade, a sua capacidade de dar sentido ao mundo, de criar e partilhar significados (*Ibidem*), mas também o impacto da tecnologia nos *media* e na mediação, a fim de compreender “como as coisas funcionam, como as pessoas se tornam informadas – ou desinformadas –, como os mitos e ideologias que governam as nossas vidas são criados e sustentados” (Bazalgette, 2000, p. 10). Analisaremos ainda as mudanças nas práticas e nas representações da comunicação provocadas pela sociedade em rede e o surgimento de novos papéis sociais na comunicação e de novas dinâmicas de poder, culminando

³ <https://www.theguardian.com/technology/2023/feb/02/chatgpt-100-million-users-open-ai-fastest-growing-app>

⁴ <https://www.rochester.edu/newscenter/chatgpt-artificial-intelligence-ai-chatbots-education-551522>

⁵ <https://acceleratelearning.stanford.edu/story/provocations-and-possibilities-stanford-seminar-examines-the-future-of-chatgpt-in-education>

⁶ <https://fortune.com/2023/02/25/companies-replacing-workers-chatgpt-ai>

⁷ <https://www.theguardian.com/technology/2023/feb/08/ai-chatgpt-jobs-economy-inequality>

⁸ <https://www.theguardian.com/technology/2023/feb/18/from-retail-to-transport-how-ai-is-changing-every-corner-of-the-economy>

⁹ <https://innotechtoday.com/chat-gpt-is-just-the-beginning-of-the-ai-economy>

no processo de dataficação e da comunicação algorítmica, que transforma os *media* em interlocutores e molda o novo processo comunicacional atual.

1.1.2. Da “galáxia de Gutenberg” à “mediatização profunda”

O *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora define *Media* como o “conjunto dos meios de comunicação de massas, que veiculam mensagens destinadas ao grande público (como a televisão, a rádio, a imprensa, o cartaz, etc.); meios de comunicação social; *mass media*, média; mídia (Brasil)” (Porto Editora, 2024). Esta definição remete para o conceito tradicional de *media*, que inclui meios como a televisão, rádio, jornais e revistas e que ainda é prevalecente em muitos discursos sobre os *media*.

Como lembra Couldry (2012), o termo *media* é ambíguo, pois refere-se não apenas a instituições e infraestruturas que produzem e distribuem conteúdos sob formas mais ou menos fixas e que transportam consigo o seu contexto, mas são também esses próprios conteúdos. Esta dualidade é também assinalada por Silverstone, que vê os *media* “como condutas, oferecendo vias mais ou menos seguras de conduzir a mensagem ao cérebro [...] ou como linguagens, fornecendo textos ou representações para interpretação; ou como ambientes que nos envolvem na cultura mediática” (1999, p. 3). Briggs e Burke preferem uma definição mais alargada de “ambiente para a comunicação” ao invés de canais que simplesmente “transportam de mensagens únicas” (2020, p. 30), em especial nos atuais ambientes saturados de *media*. Para Hjarvard (2008), os *media* “são, simultaneamente, parte do tecido social e cultural e uma instituição independente que se situa entre outras instituições culturais e sociais e coordena a sua interação mútua” (p. 106).

Em 1964, o filósofo canadiano Marshal McLuhan, numa tentativa de analisar e explicar o fenómeno dos *media* e o seu papel na sociedade, criou a frase “o meio é a mensagem”, para demonstrar como o conteúdo de uma mensagem está muitas vezes inextricavelmente ligado, ou mesmo subordinado, ao meio utilizado para transmitir essa mensagem (McLuhan, 1964). É importante salientar que esta afirmação não deve ser interpretada de forma literal. McLuhan incluiu a eletricidade na sua definição de *media*, algo que pode evidentemente transportar informação, mas que não constitui “mensagem” enquanto tal. Contudo, a proposta de McLuhan traduz o impacto crescente da tecnologia no fenómeno comunicativo nas sociedades ocidentais do pós-Segunda Guerra Mundial. Este impacto não cessou de crescer e tem sido amplamente demonstrado por autores mais recentes como Bruno Latour (1991), Neil Postman (1992), Alvin Toffler (1999) e Manuel Castells (1996), que evidenciam a forma como os *media* de base tecnológica alargam ou modificam as possibilidades humanas básicas de comunicação. Este é

um processo que conheceu uma aceleração prodigiosa nas últimas décadas, mas que se iniciou há mais de quinhentos anos, com a invenção da imprensa.

Em 1962, McLuhan, naquele que é talvez o seu livro mais importante (*A Galáxia de Gutenberg*), identifica as tecnologias como extensões do homem, dos seus sentidos e das suas formas de ser e explica como a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, provocou a transformação da cultura oral e manuscrita na cultura tipográfica moderna. A tecnologia da imprensa possibilitou a industrialização do processo de comunicação, baseada na reprodução mecânica da impressão, e forneceu ao homem, com o livro — “a primeira máquina de ensinar”, na expressão de McLuhan — a posse do saber (McLuhan, 1962), ainda que “durante muito tempo os documentos manuscritos tenham permanecido em uso, pois ofereciam a oportunidade de comunicar questões controversas a um público mais vasto” (Briggs & Burke, 2020, p. 38).

A invenção da telegrafia, em meados do século XIX e, mais tarde, o telefone, o gramofone, o cinema e a rádio, inauguram uma nova etapa na mediatização, tornando viáveis novas formas de comunicação quase instantânea e recíproca através de longas distâncias: “a nova possibilidade de simultaneidade na comunicação pessoal através do espaço” (Couldry & Hepp, 2017, p. 68). A revolução nos transportes (navio a vapor, caminhos de ferro) e a mecanização da tipografia operaram o fenómeno que Briggs e Burke (2020) designam de *steam press*, isto é, a possibilidade de distribuir jornais a grande distância e de, mediante a mecanização da impressão, os produzir rapidamente e em grandes quantidades. Aliada a esta massificação da imprensa escrita, a popularidade da rádio e, mais tarde, da televisão contribuiu para a emergência do conceito de *mass media*, meios destinados a atingir audiências muito grandes (Horton, 2007).

No final do século XX, os computadores e, em especial, a internet alteraram significativamente este panorama. A aparecimento e multiplicação de plataformas como *sites* de notícias, blogues, redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas de vídeo *online* introduziu o conceito de novos *media* ou *media* digitais (Manovich, 2003; Pressman, 2014; Rice, 1984). Conquanto existam várias formas de descrever os novos *media*, Lev Manovich, na introdução ao livro *The New Media Reader* (2001), define os novos *media* recorrendo a oito proposições:

1. Novos *media* versus cibercultura – A cibercultura são os vários fenómenos sociais associados à Internet e às comunicações em rede (blogues, jogos em linha para

vários jogadores), enquanto os novos *media* estão mais relacionados com objetos e paradigmas culturais (televisão digital para analógica, *smartphones*).

2. Novos *media* como tecnologia informática utilizada como plataforma de distribuição e exibição.
3. Novos *media* como dados digitais controlados por *software*.
4. Os novos *media* são a mistura entre as convenções culturais existentes e as convenções do *software*.
5. Os novos *media* como a estética que acompanha a fase inicial de cada nova tecnologia moderna dos *media* e da comunicação.
6. Os novos *media* como execução mais rápida de algoritmos anteriormente executados manualmente ou através de outras tecnologias.
7. Os novos *media* como codificação da vanguarda modernista; os novos *media* como *metamedia*.
8. Os novos *media* como articulação paralela de ideias semelhantes na arte pós-Segunda Guerra Mundial e na informática moderna.

É portanto bastante claro que, hoje, a comunicação “vai além do tradicional dualismo de massas e formas interpessoais de comunicação para abranger novas formas de comunicação, interativas e em rede, cuja influência pode ser traçada através de múltiplas esferas da vida moderna” (Livingstone, 2009, p. 1). Para Couldry (2012) os *media* digitais

compreendem apenas a fase mais recente da contribuição dos *media* para a modernidade, mas a mais complexa de todas, uma complexidade ilustrada pela natureza da Internet como uma rede de redes que liga todos os tipos de comunicação, de um para um a muitos para muitos, num “espaço” de comunicação mais vasto. (p. 12)

A tecnologia digital, como salientam Briggs e Burke, é o principal exemplo de um entrelaçamento cada vez mais profundo da tecnologia com o social e com sujeitos humanos (2020, p. 32).

O termo mediatização tem sido usado numa série de contextos para caracterizar a influência que os *media* exercem sobre um conjunto de fenómenos sociais, culturais e políticos. O sociólogo John B. Thompson (1995) considera a mediatização uma parte integral do desenvolvimento da sociedade moderna, num processo que se iniciou com a invenção da imprensa, quando a comunicação, outrora vinculada à reunião física de indivíduos, face a face, “foi sucedida pela comunicação mediada, onde a relação entre emissor e recetor é alterada em aspetos decisivos” (Hjarvard, 2012). Thompson (1995) vê uma forte ligação entre a

mediatização e as suas consequências culturais e o surgimento de grandes organizações de *media*, a nível nacional e global, acabando por conduzir a um processo em que a sociedade, num grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente dos *media* e da sua lógica (Hjarvard, 2012). Esse processo caracteriza-se, de acordo com Hjarvard, “por uma dualidade em que os meios de comunicação passaram a estar integrados nas operações de outras instituições sociais ao mesmo tempo em que também adquiriram o *status* de instituições sociais em pleno direito” (p. 64).

Importa ainda, neste contexto, distinguir mediação de mediatização. A primeira descreve o ato concreto da comunicação através de um meio num contexto social específico, meio esse que pode afetar tanto a mensagem quanto a relação entre emissor e recetor (Hjarvard, 2012). Silverstone (2002) vê a mediação como um processo dialético, em que os meios de comunicação de massas atuam como definidores e talvez mesmo determinantes dos significados sociais, mas implica simultaneamente o envolvimento contínuo e muitas vezes criativo que os ouvintes e os espectadores têm com os produtos da comunicação de massas. Já a mediatização refere-se, como vimos, a um processo mais a longo prazo, segundo o qual as instituições sociais e culturais e os modos de interação são alterados como consequência do crescimento da influência dos meios de comunicação Hjarvard (2012).

Na literatura, encontramos termos como “mediatização profunda” (Couldry & Hepp, 2017) ou “grande mediatização” (Pérez Tornero, 2020) para caracterizar o ambiente mediático atual, em que nenhuma parte do mundo, nenhuma atividade humana, permanece intocada pelos novos *media* (Lievrouw & Livingstone, 2009), em que o mundo social se torna dependente dos conteúdos e infraestruturas mediáticas (Couldry & Hepp, 2017), em que “tudo é mediado” (Buckingham, 2020, p. 7; Livingstone, 2009, p. 2). As redes de comunicação multiplicam-se e tornam-se mais fluidas, móveis, absorventes e pervasivas, invadindo todos os âmbitos da vida em sociedade, num fenómeno que Pérez Tornero (2020) designa de “hipermediatização da vida”, isto é, uma existência social inteiramente mediática, que consolida a cultura da conectividade e estabelece um sistema capaz de filtrar, de organizar e de modelar a nossa informação, a nossa perceção do mundo e as nossas relações com os outros. Tal como no filme *Matrix*, é cada vez mais difícil saber onde começam e onde acabam os *media*.

A digitalização da comunicação produziu também uma mudança importante nos modelos de negócio dos *media*, nomeadamente na forma como os anunciantes podem atingir os seus públicos-alvo, usando cada vez mais o rastreio personalizado de indivíduos e a recolha de dados (Turow, 2011), processos que debateremos mais à frente. A progressiva importância

dos dados no universo mediático, de acordo com Couldry e Hepp (2017), poderá, inclusive, estar a originar uma nova vaga na mediatização da sociedade, posterior à digitalização: “podemos esperar um maior aprofundamento das relações de interdependência entre os *media* e as pessoas, quando uma proporção crescente da comunicação depende de infraestruturas de comunicação baseadas na recolha e processamento de dados” (p. 74). Esta nova vaga traduz-se no estabelecimento de novas dependências, na configuração de novos poderes, cada vez mais subtis e globais, e na criação de um complexo sistema de atuação social em que a IA desempenha um papel fundamental (Pérez Tornero, 2020).

Estas vagas sucessivas vagas de mediatização, da invenção da imprensa aos *mass media*, destes à internet, à digitalização e à dataficação, resultaram num ambiente mediático único na sua forma atual, em que a crescente inovação tecnológica teve mais frequentemente um efeito cumulativo do que substitutivo: a rádio não substituiu os jornais, nem aquela foi substituída pela televisão, que continua para lá do *streaming* e da internet. Mesmo a lousa de pedra e os documentos manuscritos não desapareceram e mantêm um papel funcional especial, por exemplo, no âmbito das artes. Alguns dos primeiros *media* eletrónicos, como os discos de vinil, por exemplo, parecem ter mesmo um renascimento (em 2022, pela primeira vez em mais de 20 anos, a venda de discos de vinil ultrapassou a de CD no Reino Unido¹⁰). É este efeito cumulativo que explica em grande parte a progressiva pervasividade mediática na sociedade atual, em que velhos e novos *media* cruzam gerações e não deixam praticamente ninguém de fora.

1.1.3. A convergência mediática

Os avanços tecnológicos e as mudanças nos padrões de comunicação esbateram as fronteiras entre as plataformas mediáticas tradicionais, como a televisão, a rádio, os jornais, e os novos *media*, tornando as distinções entre ambos relativamente pouco significativas em comparação com as semelhanças (Jenkins, 2006). Na sua obra *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006), Henry Jenkins utiliza o conceito de convergência mediática para caracterizar este processo de fusão entre os *media* tradicionais e os novos, e que ocorre em várias dimensões: tecnológica, económica, cultural e social, criando um ambiente de comunicação integrado. Jenkins argumenta que a convergência não é apenas a fusão de

¹⁰ <https://eraltd.org/news-events/press-releases/2023/top-gun-maverick-harry-styles-and-fifa-23-drive-uk-entertainment-sales-to-record-111bn>

dispositivos tecnológicos, mas também a mudança nos hábitos de consumo e na produção de conteúdo.

Ainda que o fenómeno da convergência mediática tenha sido amplamente estudado por Jenkins, o conceito remonta à publicação do livro *Technologies of Freedom* de Ithiel de Sola Pool (1983), no qual o autor salientava que uma rede física estabelecida podia fornecer qualquer tipo de *medium*. Mais tarde, Manovich, em *The Language of New Media* (2001), discutiu como a digitalização permitiu a integração de texto, imagem, áudio e vídeo num formato unificado, facilitando a distribuição e a manipulação de conteúdo.

Pavlik e McIntosh, como forma de enquadrar a compreensão das mudanças que ocorrem atualmente nas indústrias dos *media*, consideram três categorias principais de convergência: convergência tecnológica, convergência económica e convergência cultural (2018). A primeira refere-se a tipos específicos de *media*, como o impresso, o áudio e o vídeo, convergindo numa forma de meio digital, e de que é exemplo “a capacidade que os jornalistas de hoje têm de contar histórias em texto, áudio, vídeo e até mesmo em meios interativos” (Pavlik & McIntosh, 2018, p. 8). A convergência económica refere-se à fusão de empresas de Internet ou de telecomunicações com empresas de *media*, como a Comcast com a NBC Universal (*Ibidem*, p. 9). A convergência cultural ocorre através do processo de globalização dos conteúdos dos *media* quando, por exemplo, uma série da HBO como *Sex and the City* se torna extremamente popular entre as trabalhadoras de escritório na Tailândia; ou quando uma telenovela mexicana encontra um público de massas ávido na Rússia.

Vários autores têm manifestado a sua preocupação face ao crescimento da convergência mediática, como, por exemplo, Jaron Lanier, em *You Are Not a Gadget: A Manifesto* (2010), que critica a convergência mediática pelo seu impacto desumanizador, onde as interações humanas são reduzidas a dados e algoritmos e adverte contra a perda de individualidade e criatividade num ambiente dominado por plataformas padronizadas. Outros autores alertam para os perigos para a liberdade e a democracia (Morozov, 2011), para as ameaças ao multiculturalismo e diversidade cultural (Pavlik & McIntosh, 2018) ou para as consequências da transformação da experiência humana em matéria-prima gratuita (Zuboff, 2020).

1.1.4. Mediação nos ambientes digitais e as novas dinâmicas de poder

À medida que a onda da digitalização foi avançando, vários tipos de descrição foram propostos para descrever os novos tipos de inter-relações que caracterizam o ambiente dos *media* digitais. Designações como *transmedia* (narrativas distribuídas por vários tipos de *media*)

(Evans, 2011; Scolari, 2013), “*media* dissemináveis” de comunicações “virais” através de várias plataformas (Jenkins et al., 2013) “cross-media” (Davidson, 2010), “polymedia” (Madianou & Miller, 2013), “media manifold” (Couldry & Hepp, 2017), “intermedia” ou “media ecologies” (Briggs & Burke, 2020) têm sido avançadas como forma de descrever este ambiente mediático em permanente mudança, caracterizado por uma diferenciação crescente, conectividade, onnipresença, ritmo de inovação e dataficação.

Castells, em 2006, chamava a atenção para a transformação social que a sociedade em rede estava a provocar no domínio da comunicação e que se manifestava por três tendências distintas: (a) os grandes negócios de *media* aglomerados, que são globais e locais simultaneamente, muitas vezes em feroz competição, e que incluem a televisão, a rádio, a imprensa escrita, a produção audiovisual, a publicação editorial, a indústria discográfica e a distribuição, e as empresas comerciais *online*; (b) um sistema de comunicação cada vez mais digitalizado e gradualmente mais interativo, cada vez mais concentrado mas também mais especializado e segmentado e (c) uma explosão de redes horizontais de comunicação, bastante independentes do negócio tradicional dos *media* e dos governos. Trata-se de um novo sistema de redes de comunicação global e horizontal que, pela primeira vez na história, nas palavras de Castells, permite “que as pessoas comuniquem umas com as outras sem utilizar os canais criados pelas instituições da sociedade para a comunicação socializante” (2006, p. 24). Estas três tendências configuram, na prática, dois sistemas: o sistema massmediático, que herdámos da sociedade industrial, e cada vez mais organizado de forma oligopolista de negócios multimédia (onde incluiríamos as duas primeiras tendências de Castells), e o sistema horizontal de comunicação em rede, com a difusão de plataformas como Facebook, Instagram, X (ex-Twitter), WeChat, WhatsApp, Instagram, TikTok, assentes em processos de comunicação individual. Mais de que opostos, estes dois sistemas estão cada vez mais interconectados.

As redes proporcionaram aos cidadãos a possibilidade de se expressarem publicamente, construindo a autonomia da sociedade civil global, como contrapeso à crise de legitimidade das instituições públicas (Castells, 2005), mas deram simultaneamente espaço à proliferação de especialistas, sem qualquer especialização, e ao fortalecimento dos populismos, das teorias da conspiração e da desinformação, potenciando toda uma disfuncionalidade comunicativa (Eco, 2021). Este fenómeno está visivelmente associado à erosão da autoridade das entidades tradicionais de *gatekeeping* de conteúdos, como as editoras, as marcas de comunicação social, os jornalistas, as agências de informação e de comunicação, as bibliotecas, os professores, os especialistas científicos, que sofrem agora a concorrência do *gatekeeping* em rede “aberto aos

dados produzidos por uma multidão de participantes, através das suas escolhas individuais ao filtrar, colaborar, partilhar e divulgar informação e que, posteriormente, alimenta um sistema de algoritmos nas diferentes redes e *media* sociais” (Cardoso, 2023, p. 27). Esta mediação em rede, operada pelo comum dos cidadãos, ocorre à margem de quaisquer regras ético-deontológicas, a que, por norma, está sujeita a informação jornalística¹¹, exponenciado a crise de confiança nos *media*, em que os leitores, os ouvintes, os telespetadores “pura e simplesmente deixaram de conseguir saber o que é, ou não, verdade no meio da torrente informativa” (Pena, 2018).

Esta torrente informativa coloca à disposição de cada indivíduo um manancial de conteúdos que não para de crescer. Enquanto recetores, recebemos hoje uma quantidade de informação diária que não é comparável com nenhuma outra época histórica (Cardoso, 2023). Aos canais de televisão, vieram juntar-se plataformas de *streaming* (Netflix, HBO Max, Amazon Prime Video, Disney+, Apple TV Plus, Filmin, SkyShowtime, etc.), as rádios digitais e o *streaming* musical. Embora a imprensa escrita em papel esteja em perda de circulação, existem cada vez mais projetos digitais, quer exclusivamente *online* quer em modelos híbridos. A publicação de livros em papel é hoje complementada pelos formatos digitais, que abriram as portas à autopublicação e a novas formas de edição e distribuição. Nunca antes se publicaram tantos livros¹². O cinema, além das salas tradicionais, tem uma aposta cada vez mais forte no *streaming*, e as plataformas digitais são hoje presença habitual nos festivais internacionais e disputam os principais prémios da sétima arte aos estúdios de Hollywood. A publicidade mantém as suas formas tradicionais e simultaneamente reinventa-se com os algoritmos da dataficação e com o fenómeno dos influenciadores. Temos as mensagens pessoais e institucionais recebidas por SMS, por *email* ou *app* de conversação, como o WhatsApp ocidental, o Telegram russófono e as chinesas Tencent QQ e WeChat, os *media* sociais, como o X ou o Instagram, a chinesa Weibo ou a russa VK, as redes sociais como o Facebook, e as

¹¹ Em Portugal, o exercício da profissão de jornalista está regulamentado pelo Estatuto do Jornalista (Lei n.º 1/99 de 13 de janeiro, com a alteração introduzida pela Lei n.º 64/2007, de 6 de novembro e Declaração de Retificação n.º 114/2007), e pelo Decreto-Lei n.º 70/2008, de 15 de abril (que aprova a organização e o funcionamento da Comissão da Carteira Profissional de Jornalista e regulamenta o sistema de acreditação e o regime de deveres e incompatibilidades profissionais dos jornalistas). Os jornalistas portugueses regem-se ainda por um Código Deontológico, aprovado a 4 de maio de 1993 (numa consulta que abrangeu todos os profissionais detentores da Carteira Profissional), com as alterações apresentadas no 4.º Congresso dos Jornalistas, no dia 15 de janeiro de 2017, e aprovadas em referendo em outubro desse ano – <https://jornalistas.eu/codigo-deontologico>.

¹² <https://expresso.pt/cultura/2019-06-02-Os-numeros-que--ainda--salvam-os-livros>

plataformas de vídeo, como YouTube, Twitch, TikTok e Bilibili, que, no seu conjunto, se traduzem numa fragmentação e polarização do consumo, mas, simultaneamente, criam, pela primeira vez na história, um sentido do mundo como “um cenário social e cultural único” (Tomlinson, 1999, p. 9).

Esta quantidade avassaladora de informação “excede a nossa capacidade humana de absorção e atenção (...) e produz uma forma de assoberbamento, que varia de indivíduo para indivíduo, segundo o seu papel social” (Eco, 2021, p. 181). A natureza saturada do ambiente mediático já era notada em 2003 (Bird, 2003), ou seja, muito antes de alguns dos fenómenos que descrevemos no parágrafo anterior. Vários autores procuraram acentuar a brusquidão da transição digital, argumentando que as novas capacidades dos recetores de comunicação para enviar comunicações a partir do mesmo dispositivo, e frequentemente como parte do mesmo ciclo de comunicação, levaram ao desaparecimento da “pessoa anteriormente conhecida como audiência” (Rosen, 2006) ou ao aparecimento do híbrido “produser” (Bird, 2011; Bruns, 2005; Jenkins, 2006), fenómenos que discutiremos mais à frente.

A mediação não desaparece, pelo contrário, multiplica-se e diversifica-se, e ocorre cada vez mais numa lógica de interação em rede, com o surgimento de novos atores e de novas dinâmicas, configurando o fenómeno a que Eco (2021) chama de “comunicação da comunicação”, referindo-se aos milhões de interações que, nas redes sociais, ocorrem com o único objetivo de manter contacto, sem transmitir necessariamente informações relevantes. Nesta comunicação em rede, “a maioria dos participantes comunica comentando a comunicação do outro ou, simplesmente, partilhando-a, podendo, nesse processo de comunicação da comunicação, alterar o sentido ou a forma da mensagem que recebeu de outrem.” (Cardoso, 2023, p. 287).

A comunicação em rede dá origem a uma nova dinâmica de poder (Castells, 2013), crescentemente partilhado entre os dois sistemas que referimos anteriormente. Se bem que as grandes organizações de *media* (que possuem os canais e programas e a capacidade de programar os algoritmos, e se viram empoderadas pelo fenómeno da concentração) continuem a dominar, o poder exercido pelos indivíduos na comunicação em rede, porque não sujeitos a normas éticas e deontológicas, tende a ser mais desafiador dos valores, crenças e instituições sociais do que poder exercido pelos meios massmediáticos (que foram sempre, e tenderão a ser, mais guardiães de determinados valores e crenças institucionalizados) (Genner & Süß, 2017). Se estas novas práticas comunicativas, e as representações construídas sobre essas práticas, promoverem a mudança de valores e crenças dos indivíduos, então, como afirma Cardoso

(2023), poderemos estar a “mudar a própria cultura das sociedades através das mudanças operadas na comunicação” (p. 178), mudanças

não apenas na forma como o nosso mundo é vivido, mas como é percecionado socialmente (...) como um “mundo vivido em rede”, no qual a vida é vivida “através” da mediação do ecrã e “em” rede com o mundo. Um mundo em que o ecrã molda as experiências e expressões da vida quotidiana e onde a rede interliga todos os aspetos da vida contemporânea, simultaneamente sustentando-a material e simbolicamente. (*Ibidem*, p. 186)

É claro que esta visão do poder dos novos *media* para mudar a sociedade se baseia, em parte, numa conceção determinista da tecnologia. É como se a tecnologia chegasse do nada, por um processo mágico, e transformasse a sociedade e os indivíduos, quase independentemente da forma como é utilizada, de quem a utiliza e de quem fornece o contexto para a sua utilização. Convém não esquecer, como salienta Buckingham (2020), que

o sonho democrático da sociedade em rede tem hoje um sabor muito amargo: longe de promoverem a deliberação e o debate informado, os *media* sociais estão, sem dúvida, a contribuir para o seu desaparecimento; e o mundo digital é cada vez mais dominado por um pequeno número de empresas comerciais que não têm de prestar contas a ninguém, a não ser aos seus acionistas. (p. 1)

A crença ciberlibertária da década de 1990 de que a internet representaria a última fronteira da liberdade de expressão confronta-se com o sabor amargo da “sociedade da plataforma” (Van Dijck et al., 2018) e da opacidade dos “sistemas sociotécnicos” (p. 139), colocados ao serviço da acumulação capitalista, por exemplo através da mercantilização da experiência humana (Zuboff, 2020), e com a utilização crescente dos novos *media*, por governos autoritários, para suprimir a liberdade de expressão, aperfeiçoar as suas técnicas de vigilância, disseminar propaganda e pacificar as populações com entretenimento digital (Morozov, 2011).

Neste ambiente saturado de *media* e de desordens informacionais, as formas de mediação tradicional ganham uma relevância acrescida, seja por oferecerem análises e explicações que ajudam os indivíduos a compreenderem melhor o mundo ao seu redor (Peters, 1999), seja por promoverem o envolvimento cívico e a participação democrática esclarecida (Jamieson & Cappella, 2001) e combaterem a desinformação (Wardle & Derakhshan, 2017). Mas este *gatekeeping* tradicional sofre cada vez a concorrência da automação e do uso de algoritmos para curadoria de conteúdos, fenómeno que discutiremos no ponto seguinte.

1.1.5. Plataformas e mediação algorítmica

Nieborg e Van Dijck (2019), usando como exemplo o Facebook, definem plataforma como uma infraestrutura digital, técnica e económica que facilita e molda interações

personalizadas entre utilizadores finais e complementares, organizadas através da recolha sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados (p. 200). Para Gillespie, as plataformas são sítios e serviços em linha que

- a) alojam, organizam e fazem circular o conteúdo partilhado ou as interações sociais dos utilizadores,
- b) sem terem produzido ou encomendado (a maior parte) desse conteúdo,
- c) construídos sobre uma infraestrutura, base dessa circulação de informação, que assegura o processamento de dados para o serviço ao cliente, a publicidade e o lucro. (2018, p. 18)

Apesar de, aparentemente, se apresentarem como um espaço livre e aberto, todas as plataformas têm uma atividade de moderação, “seja para proteger um utilizador de outro, ou um grupo dos seus antagonistas, e para remover conteúdos ofensivos, odiosos ou ilegais e assim apresentar a sua melhor cara aos novos utilizadores, aos seus anunciantes e parceiros, e ao público em geral” (Gillespie, 2018, p. 5). Além da moderação humana ou automática, mediante a filtragem de conteúdos, a mediação nas plataformas ocorre simultaneamente, e cada vez mais, por processos de recomendação e curadoria algorítmica que, de forma dinâmica e recorrente, apresentam, a cada participante, o ambiente que o algoritmo considera mais adequado a esse utilizador. A definição desse tipo de ambiente pode estar alicerçada em dimensões éticas e legais ou ser ditadas por questões operacionais ligadas ao nível de lucro que se pretende atingir, nomeadamente ao nível de interações entre participantes, exposição a publicidade e recolha de dados (Gillespie, 2018).

Na sua origem, as plataformas de redes sociais encerravam em si uma promessa de empoderamento, pois permitiriam dar voz a todos os participantes, a maioria dos quais, até então, era apenas consumidor passivo de conteúdos mediáticos. Em 2017, Mark Zuckerberg apresentava a nova missão da rede social Facebook: “aproximar o mundo”, ajudando as pessoas a encontrar grupos com os quais se identifiquem – sejam grupos de interesses, religiosos, profissionais, comunidades de vizinhos ou pessoas que tenham um problema em comum. A anterior missão da plataforma era tornar o mundo “mais aberto e conectado”. Contudo, a desigualdade de poder entre os utilizadores do sítio e os seus fundadores é uma forma de “desempoderar” as pessoas que afirmam “empoderar” (Baym, 2015). Os utilizadores confiam em algoritmos opacos que filtram quem vê o quê (Boyd et al., 2014) e desconhecem os mecanismos de filtragem ou a forma como os seus dados vão ser utilizados, abrindo as portas a novas formas de discriminação. Os termos de serviço, a que maioria dos utilizadores dá a sua concordância sem sequer os ler, são do tipo “tudo-ou-nada” e nem sempre são respeitados pelas próprias plataformas (Baym, 2015).

O professor do MIT Sinan Aral, em *The Hype Machine: How social media disrupts our elections, our economy, and our health — and how we must adapt*, designa as redes sociais como uma “*hype machine*” (descrita pelo autor como um ecossistema de comunicação em tempo real criada e sustentada pelos *media* sociais) que precisamos urgentemente de controlar, para evitar distorções perigosas na forma como a sociedade funciona – na interação social, no Estado, na política, nas eleições, nos negócios, na saúde pública – em todos os níveis da nossa civilização (Aral, 2020). Não podemos esquecer que, se, do ponto de vista dos utilizadores, os *media* sociais são uma plataforma de comunicação que lhes permite expressar a sua opinião e interagir com outros utilizadores, do ponto de vista dos seus proprietários são um modelo de negócio que, ao contrário dos *media* tradicionais, vive, não da venda de conteúdos, mas da utilização ou da venda dos dados dos seus utilizadores, em particular para fins publicitários, mas também para fins políticos (como ficou demonstrado pelo escândalo da Cambridge Analytica¹³).

No seu relato altamente crítico da história do Facebook (*Anti-Social Media: how facebook disconnects us and undermines democracy*), Siva Vaidhyanathan evidenciou como os algoritmos alteraram a lógica publicitária dominante na maioria das indústrias dos *media* no século XX. O velho modelo baseava-se em “métodos de persuasão”, em apelar aos consumidores sem saber com exatidão se estavam interessados. Com a vigilância automatizada e a prospeção de dados algorítmica, a publicidade tornou-se muito mais um alinhamento do interesse com as ofertas, escreve Vaidhyanathan. É agora possível visar os consumidores cujos dados de utilizador já os tinham revelado como estando interessados (Vaidhyanathan, 2018).

Mas não é apenas a publicidade a sofrer o impacto da mediação algorítmica. No mundo de hoje, os algoritmos e os dados que os alimentam estão presentes em todas as dimensões da vida e condicionam uma grande variedade de decisões no nosso dia a dia (Diakopoulos, 2015). Gillespie (2014) considera que os algoritmos são hoje uma tecnologia de comunicação, à semelhança das tecnologias de radiodifusão e publicação. Sempre que fazemos compras, navegamos, vemos, lemos, clicamos, jogamos e interagimos *online*, deixamos rastros de dados sobre os quais os algoritmos atuam para tomar decisões em nosso nome, tornando-nos sujeitos rastreados e mercantilizados. A sua influência faz-se sentir não apenas na dimensão individual (o que vemos, lemos, discutimos, compramos...), mas inclusive nas políticas públicas, através

¹³ https://pt.wikipedia.org/wiki/Esc%C3%A2ndalo_de_dados_Facebook%E2%80%93Cambridge_Analytica

da forma como as funções do Estado são geridas, por exemplo, a segurança social ou a segurança pública (Cardoso, 2023). Os algoritmos selecionam a informação que consideram mais relevante para nós, mapeiam as nossas preferências, gerem as nossas interações nas redes e *media* sociais (por exemplo, decidindo mostrar as informações de alguns amigos e ocultando as de outros), definem quais são os “assuntos do momento”, condicionando a discussão nos ambientes digitais e participação no discurso social e político.

A mediação algorítmica produz decisões de filtragem que implicam incluir ou excluir informação de acordo com regras ou critérios (quer enfatizando excessivamente, quer censurando certas informações), originando os chamados “filtros bolha”, conceito utilizado por Eli Pariser (2011) para designar o processo de expor as pessoas apenas a informações com as quais já concordam (ou ao enfatizá-las em demasia). De acordo com esta perspetiva, a internet tenderia a funcionar como uma câmara de eco, com as pessoas a encontrarem cada vez menos experiências e opiniões diferentes das suas, amplificando preconceitos e dificultando o desenvolvimento de perspetivas pessoais diversas e saudáveis. Embora esta argumentação “não seja confirmada pela investigação académica, continua a fazer parte da discussão sobre os *media*, numa altura em que crescem as preocupações sobre polarização e a perceção da perda de consenso na vida política ocidental” (Briggs & Burke, 2020, p. 430).

A censura direta, por intervenção humana ou algorítmica, está presente em algumas plataformas de informação *online*, como o serviço de *microblogging* chinês Sina Weibo (uma espécie de X local), que utiliza sistemas informáticos para digitalizar, ler e remover constantemente qualquer conteúdo questionável na plataforma (Griffiths, 2019). De resto, a China tem prosseguido uma política de bloquear o acesso às principais plataformas internacionais de *media*, como o Google e o Facebook, a favor de *media* nacionais, como a já referida Sina Weibo, a WeChat (versão chinesa do WhatsApp) e o motor de busca Baidu, que podem ser mais facilmente monitorizados e coagidos (Briggs & Burke, 2020).

Na sua definição mais simples, os algoritmos são instruções lógicas automatizadas para resolver um problema computacional numa variedade de contextos, incluindo modelos de negócio, transações comerciais e interações comunicativas (Diakopoulos, 2015; Gran et al., 2020). Mas pensar que os algoritmos são meros procedimentos automáticos isentos da intervenção dos seus fornecedores é, como afirma Gillespie (2014) “uma ficção cuidadosamente trabalhada” (p. 13). Os algoritmos são criados por humanos e, necessariamente, além da sua dimensão técnica, do procedimento matemático, os algoritmos encerram uma dimensão social que incorpora os valores, as crenças e suposições de quem os desenha e

programa (Cardoso, 2023). Como Kitchin e Dodge (2014) explicam, os engenheiros “colocam um quadro filosófico particular no mundo que o torna adequado ao trabalho do código e dos algoritmos” (p. 247). Do ponto de vista do fenómeno comunicativo, os algoritmos não só definem o quadro organizacional e arquitetónico onde as interações comunicativas decorrem (Helberger, 2018), assegurando os fluxos de informação, como intervêm ativamente e moldam os próprios fluxos (Gran et al., 2020), por exemplo, promovendo a manutenção dos participantes rigidamente dentro de comunidades de interesses ou ideológicas (mediante o chamado “filtro bolha” de Pariser, a que nos referimos atrás) e impondo determinadas avaliações, significados e relações a objetos e atores com os quais interagimos (Willson, 2017).

Os algoritmos podem ainda ser vistos como instrumentos de dominação, pois agem segundo instruções prévias colocadas ao serviço dos seus proprietários empresariais e, por vezes, dos Estados, para aumentar o seu poder económico, político e cultural (Cardoso, 2023; Jebesen, 2022). E isso acontece muitas vezes à margem dos regimes regulamentares desses mesmos Estados, pois a atividade das empresas de *social media* esteve durante muito tempo ausente das preocupações do legislador, aparentemente preocupado apenas, no que ao mundo digital diz respeito, com as questões de *copyright* (Briggs & Burke, 2020).

Um ponto particularmente controverso na intermediação algorítmica é a possibilidade de os sistemas de recomendação atuarem como moldadores da opinião pública e, portanto, capazes de determinar a participação dos cidadãos na vida pública. O consumo maciço de informação através de plataformas de *media* digitais em detrimento dos *media* tradicionais levou a uma dependência significativa da determinação algorítmica do consumo de notícias com base no comportamento anterior do público, analisado através do *big data*, e a possíveis distorções, como a polarização (Shmargad & Klar, 2020).

Em suma, como afirmam Head et al. (2020), compreender e saber lidar com a mediação algorítmica, isto é, compreender a forma como os utilizadores dão sentido, sentem e interagem com os *media* orientados por algoritmos, tornou-se crucial para navegar de forma crítica e consciente no atual panorama mediático cada vez mais personalizado. Isto incluiu a compreensão de como os algoritmos representam valores e interesses particulares, que moldam a forma como as plataformas exercem o poder na vida quotidiana, e como, dessa forma, a personalização pode afetar a cidadania informada (Swart, 2021).

1.1.6. Dataficação e *big data*

O termo “dataficação” foi usado pela primeira vez por Mayer-Schönberger e Cukier em 2013: “dataficar um fenómeno é colocá-lo de forma quantificada para que possa ser tabelado e analisado” (2013, p. 78). A dataficação, argumentam os autores, envolve muito mais do que converter material simbólico em forma digital, pois é a dataficação, não a digitalização, que “torna o texto [digital] indexável e, portanto, pesquisável” (*Ibidem*, p. 84).

A dataficação baseia-se na capacidade tecnológica de analisar grandes volumes de dados, para aprender com eles e produzir novos dados que realimentem processos e conhecimento sobre comportamentos numa lógica de gestão, acesso e produção de *big data* (Kitchin, 2014). Através deste processo, grandes domínios da vida humana tornaram-se suscetíveis de serem processados através de formas de análise que poderiam ser automatizadas em grande escala, num processo que Mayer-Schönberger e Cukier, já há mais de uma década, chamavam “a dataficação de tudo” (2013, pp. 93-94).

José van Dijck oferece uma interpretação crítica da dataficação como meio de aceder, compreender e monitorizar o comportamento das pessoas, afirmando que as práticas de dataficação estão a tornar-se “um novo paradigma aceite para a compreensão [...] do comportamento social” (Van Dijck, 2014, p. 198). Tal compreensão envolve uma visão de “processos de dataficação como uma nova forma de interpretar o mundo” (*Ibidem*). Levando este argumento mais longe, Shoshana Zuboff sustenta que o que estamos a viver é uma nova fase do “capitalismo de vigilância” (2020), na qual a experiência humana se torna a matéria-prima que produz os dados comportamentais utilizados para influenciar e mesmo prever as nossas ações. Para Zuboff, o funcionamento do capitalismo depende agora fundamentalmente da captura e processamento de informação de formas muito mais amplas do que em épocas anteriores. De acordo com ela, essas formas são necessariamente opacas, dando a entender que tudo na vida está a ser feito da forma mais conveniente para nós, ao mesmo tempo que, de forma sub-reptícia, pagamos a criação de lucro com a nossa privacidade. Estaremos assim no dealbar de uma nova ordem económica, crescentemente baseada na vigilância, que se estende agora por uma vasta e variada gama de produtos e serviços, incluindo nesse processo a comunicação massmediática. Este poder de monitorizar e manipular o que se pode e não se pode ver, ler, ouvir ou experimentar *online* é definido por Zuboff como instrumentarianismo: “a instrumentação e instrumentalização do comportamento humano para fins de modificação, predição, monetização e controlo” (Zuboff, 2020, p. 352).

Nos últimos anos têm-se multiplicado as controvérsias sobre o efeitos negativos da dataficação, nomeadamente a sua utilização por empresas ou Estados em sectores específicos (desde classificações de crédito a serviços sociais e de justiça) para discriminar indivíduos, particularmente de classes e populações étnicas desfavorecidas (Benjamin, 2019; Eubanks, 2017), a transformação dos dados em fator de produção (Zuboff, 2020), com a possibilidade de transformar os processos de vida em “coisas” com valor através da abstração (Mejias & Couldry, 2019), e ainda, necessariamente, questões de privacidade e proteção de dados (Cohen, 2013).

Mais recentemente, a utilização da inteligência artificial no processamento de dados, através de tecnologias como dispositivos de autorrastreo, algoritmos psicométricos e sistemas de rastreo no local de trabalho, é vista como ameaça à autonomia e liberdades individuais. Esta linha de crítica argumenta que, através da dataficação, estamos a ficar dependentes de medições de dados (externos, privatizados) para nos dizer quem somos, o que estamos a sentir e o que devemos fazer, o que desafia a nossa conceção básica de atuação e conhecimento humanos (Mejias & Couldry, 2019).

O termo *big data* foi pela primeira vez citado no relatório “Data, data, everywhere: a special report on managing information”, do periódico britânico *The Economist* (Cukier, 2010). O conceito agrega múltiplas e diversificadas características associadas à computação e à comunicação, referindo-se à recolha de dados em larga escala e ao seu processamento computacional, com o objetivo de extrair novos conhecimentos ou criar novas formas de valor (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013). Segundo Kitchin (2014), o conjunto de dados constitutivos do *big data* têm tanto origem nos dados oriundos do conteúdo da comunicação que se estabelece entre indivíduos, como nos metadados, isto é, “dados sobre dados”, os quais registam onde, quando e entre quem essa comunicação é trocada e por quanto tempo (incluindo desde dados produzidos por sensores de movimento, de localização, etc., a *software* de reconhecimento facial que gera dados com base em movimentos, expressões, emoções, etc.), e ainda dados sintéticos (Nikolenko, 2021), isto é, informações geradas artificialmente (em vez de produzidas por eventos do mundo real) com o intuito de ser utilizadas para validar modelos matemáticos e para treinar modelos de aprendizagem automática (*machine learning*). O *big data* inclui ainda formas de avaliação e classificação dos conteúdos pelos utilizadores, que são uma quase segunda natureza das atuais práticas de comunicação em ambientes mediados e fazem parte da maioria dos programas e serviços que constituem o nosso quotidiano mediado (Bernard, 2019). Os convites para avaliar e dar uma classificação estão presentes em quase todos os serviços digitais que usamos, e sempre que um serviço nos é prestado, seja pela Uber,

Booking, Airbnb, Amazon, etc., somos prontamente convidados a avaliar e classificar a qualidade daquele, gerando novos dados (Cardoso, 2023).

A dataficação da comunicação produz o fenómeno que Van Dijck designa de dataísmo (2014), e que encontra expressão, por exemplo, no facto de os produtores de conteúdos otimizarem os seus *posts* de modo a torná-los algorítmicamente reconhecíveis, isto é, a criação de informação “algorithm ready” (Gillespie, 2014). Paralelamente, a dataficação da comunicação está também, cada vez mais, associada às “coisas” que possuem a capacidade de ler os ambientes onde se encontram integradas e de criarem informação, traduzida em dados, sobre o que se passa à sua volta (Cardoso, 2023), a chamada internet das coisas. As coisas tornaram-se *media*, capazes tanto de gerar como de comunicar informação (Bunz & Meikle, 2018).

A análise contínua e em grande escala das preferências, hábitos e interações do público proporcionada pelo *big data*, que torna possível a adaptação crescente às dinâmicas de consumo da audiência, está a forçar uma redefinição do valor-notícia e uma revisão dos critérios usados na identificação e seleção de temas considerados relevantes e noticiáveis, assunto que examinaremos de seguida.

1.1.7. A redefinição do valor-notícia

O termo “valor-notícia” refere-se aos critérios e fatores que influenciam a seleção de eventos e informações que serão transformados em notícias. McQuail (2010) define valores-notícia como os princípios que guiam os jornalistas na escolha dos acontecimentos que merecem cobertura, destacando a importância de determinados eventos em detrimento de outros. Galtung e Ruge (1965) foram pioneiros na sistematização desses critérios, propondo uma lista de doze fatores que determinam o valor-notícia:

1. Frequência: a periodicidade do evento em relação ao ciclo de notícias.
2. Amplitude: o impacto ou a magnitude do evento.
3. Clareza: a facilidade com que o evento pode ser compreendido.
4. Significância cultural: a relevância do evento para a audiência.
5. Consonância: a afinidade do evento com os preconceitos e expectativas do público.
6. Inesperado: o grau de surpresa ou novidade do evento.
7. Continuidade: a relevância contínua de um evento em desenvolvimento.
8. Personificação: o foco em indivíduos que podem representar questões mais amplas.
9. Proximidade: a proximidade geográfica e cultural do evento em relação à audiência.

10. Impacto: a extensão em que o evento afeta a vida das pessoas.
11. Referência a elites: a atenção dada a pessoas e organizações influentes.
12. Negatividade: a tendência de eventos negativos receberem mais cobertura.

Na prática jornalística, esses critérios não são aplicados de forma isolada, mas sim combinados e adaptados conforme o contexto e os objetivos de cada *medium*. Shoemaker e Reese (1996) enfatizam que os valores-notícia são influenciados por múltiplos níveis, incluindo influências individuais dos jornalistas, rotinas organizacionais, pressões institucionais, contextos sociais e culturais e forças ideológicas.

Em 2001, Harcup e O'Neill revisitaram o modelo de Galtung e Ruge, num estudo que propõe dez critérios, alguns retomados de Galtung e Ruge, enquanto outros, como o entretenimento e as celebridades, refletem já as alterações no panorama mediático de finais do século XX.

1. A elite do poder: histórias sobre indivíduos, organizações ou instituições poderosas.
 2. Celebridades: histórias sobre pessoas que já são famosas.
 3. Entretenimento: matérias sobre sexo, espetáculo, interesse humano, animais, drama, ou que ofereçam oportunidades de tratamento humorístico, fotografias divertidas ou títulos espirituosos.
 4. Surpresa: histórias que têm um elemento de surpresa e/ou contraste.
 5. Más notícias: histórias com conotações particularmente negativas, como conflitos ou tragédias.
 6. Boas notícias: histórias com conotações particularmente positivas, como salvamentos e curas.
 7. Magnitude: histórias que são percebidas como suficientemente significativas, quer pelo número de pessoas envolvidas, quer pelo impacto potencial.
 8. Relevância: histórias sobre questões, grupos e nações consideradas relevantes para o público.
 9. Seguimento: histórias sobre assuntos já noticiados.
 10. Agenda do jornal: histórias que definem ou se enquadram na própria agenda da organização noticiosa.
- (Harcup & O'Neill, 2001, pp. 278–279)

Quase duas décadas depois, os mesmos autores voltaram a debruçar-se sobre o conceito, a fim de “examinar até que ponto uma taxonomia de valores-notícia concebida na era anterior ao Twitter, ao Facebook e a outras plataformas interativas, pode ser tomada hoje” (Harcup & O'Neill, 2017, p. 1472). O estudo abrangeu a análise de dez jornais ingleses, de que resultou um conjunto de dados de 711 histórias, cada uma selecionada pelo jornal como um título de página de notícias e o seu correspondente impacto nas redes sociais. A lista de critérios de seleção apresentada pelos autores é a seguinte:

- Exclusividade: histórias geradas por organizações noticiosas, ou disponíveis em primeiro lugar para estas, em resultado de entrevistas, cartas, investigações, inquéritos, sondagens, etc.

- Más notícias: histórias com conotações particularmente negativas, como morte, ferimentos, derrota e perda (de um emprego, por exemplo).
- Conflito: histórias relacionadas com conflitos, tais como controvérsias, discussões, divisões, greves, lutas, insurreições e guerras.
- Surpresa: histórias que têm um elemento de surpresa, contraste e/ou o invulgar.
- Audiovisuais: histórias com fotografias, vídeo, áudio e/ou que possam ser ilustradas com infografias.
- Partilhabilidade: histórias que são consideradas suscetíveis de gerar partilhas e comentários através do Facebook, Twitter e outras formas de redes sociais.
- Entretenimento: histórias suaves sobre sexo, mundo do espetáculo, desporto, interesse humano mais ligeiro, animais ou que ofereçam oportunidades de tratamento humorístico, títulos ou listas espirituosos.
- Drama: histórias relativas a um drama que se desenrola, como fugas, acidentes, buscas, cercos, salvamentos, batalhas ou processos judiciais.
- Seguimento: histórias sobre assuntos já noticiados.
- A elite do poder: histórias sobre indivíduos, organizações, instituições ou empresas poderosas.
- Relevância: histórias sobre grupos ou nações consideradas influentes, ou cultural ou historicamente familiares para o público.
- Magnitude: histórias consideradas suficientemente significativas em termos de grande número de pessoas envolvidas ou de impacto potencial, ou que envolvem um grau de comportamento extremo ou uma ocorrência extrema.
- Celebridade: histórias relativas a pessoas que já são famosas.
- Boas notícias: histórias com conotações particularmente positivas, como recuperações, descobertas, curas, vitórias e celebrações.
- Agenda da organização noticiosa: histórias que estabelecem ou se enquadram na própria agenda da organização noticiosa, quer seja ideológica, comercial ou como parte de uma campanha específica. (Harcup & O'Neill, 2017, p. 1482)

Na análise feita aos itens noticiosos, tanto nos jornais como nas notícias mais partilhadas nas redes sociais, os autores evidenciam a importância dos *audiovisuais*, o que os leva a listar esta categoria como um valor noticioso por direito próprio, assim como o *conflito* e a *exclusividade*. Harcup & O'Neill chamam ainda a atenção para a importância daquilo a que chamam *partilhabilidade* (*shareability*), conceito que definem como coisas que nos fazem rir e coisas que nos deixam zangados.

A evolução do conceito de valor-notícia traduz, em particular, a importância crescente dos *media* digitais e *online* e o papel que a tecnologia e as audiências desempenham nas decisões sobre o que é notícia, com o conteúdo gerado pelo utilizador (Domingo et al., 2008) ou as ações da audiência sobre as notícias (partilhas, comentários, gostos) a tornarem-se cada vez mais importantes na definição do conceito. No entanto, Jonsson e Örnebring (2011)

observam que o jornalismo participativo é mais proeminente nos tabloides noticiosos em linha e que o conteúdo tem relativamente pouco que ver com notícias concretas, havendo uma maior ênfase no conteúdo orientado para a cultura popular ou para o pessoal, construindo a lealdade à marca. Em vez de alterar radicalmente o processo de produção, o principal papel desempenhado pela maior parte da audiência *online* parece ser a partilha e a divulgação de notícias nas plataformas das redes sociais (Phillips, 2012, p. 675). Como frisa Emily Bell (2015): “A questão-chave para as organizações noticiosas, ligada ao objetivo de grande tráfego, é agora ‘o que funciona melhor no Facebook?’”. Ou, como veremos adiante, o que funciona melhor com o algoritmo.

1.1.8. Inteligência artificial e jornalismo

A profissão de jornalista enfrenta hoje um enorme desafio sob a forma de aplicações de IA que irão inevitavelmente alterar a indústria das notícias (Broussard et al., 2019), levantando questões em torno da objetividade, da autonomia e do serviço público (Milosavljević & Vobič, 2019) e da própria essência do jornalismo (García-Orosa et al., 2023).

Ao contrário da literatura de ficção científica e dos filmes de Hollywood, que nos apresentam a IA sob a forma de máquinas pensantes, como robôs ou computadores que imitam o raciocínio e comportamento humanos, no seu estado de desenvolvimento atual a IA refere-se a um ramo da informática centrado na simulação da inteligência humana, especialmente no subcampo da *machine learning* (aprendizagem de máquinas), isto é, a programação de uma máquina para aprender com os dados, reconhecer padrões e fazer julgamentos subsequentes, com pouca ou nenhuma intervenção humana (Broussard et al., 2019). No âmbito da comunicação, a IA refere-se a tecnologias – como agentes de conversação e robôs de comunicação (*chatbots*), robôs sociais (*smart robots*) e *software* de escrita automática baseado em grandes modelos de linguagem (LLM – Large Language Model) – concebidas para funcionar como comunicadores, em vez de simples mediadores da comunicação humana, muitas vezes de formas que confundem as concepções tradicionais da teoria e prática da comunicação (Guzman & Lewis, 2019).

De acordo com Hepp (2020, p. 7), os robôs de comunicação são (a) meios (parcialmente) automatizados e (parcialmente) autónomos que (b) servem como interfaces de quase-comunicação com humanos, (c) estão incorporados numa infraestrutura digital abrangente e (d) têm na maioria dos casos uma interface de utilizador aparentemente humana. São sistemas autónomos que servem as necessidades da comunicação humana (*ibidem*), constituindo, em certo sentido, a concretização daquilo que Joseph Licklider, no início da década de 60 do século

passado, já imaginava como “simbiose homem-computador” (1960), cujo objetivo não é substituir o homem, mas sim abordar a comunicação humana de novas formas.

Nos últimos anos, um número crescente de empresas de *media*, como a The Associated Press, o The Washington Post e a BBC, adotaram o “jornalismo automatizado” (Graefe et al., 2018), também conhecido como “jornalismo algorítmico” (Kotenidis & Veglis, 2021) ou “jornalismo robotizado” (Waddell, 2018), uma solução entendida como a geração automática de textos jornalísticos com *software* e algoritmos, com pouca ou nenhuma intervenção humana, exceto para a programação inicial (Danzon-Chambaud & Cornia, 2023; Guzman & Lewis, 2019; Linden, 2017; Sehl et al., 2021). O jornalismo algorítmico tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais relevante, especialmente em campos ricos em dados, como o desporto e a economia (García-Orosa et al., 2023), e ganhou uma importância crescente após o lançamento de aplicações de IA generativa de texto, como o ChatGPT, em novembro de 2022. Nos últimos anos, multiplicaram-se os usos de IA na área dos *media*, seja em tarefas rotineiras dos jornalistas, como transcrever entrevistas e traduzir conteúdos, ou noutro tipo de funções, como identificar tendências nas redes sociais, rastrear preferências do público em tempo real e analisar bancos de dados em busca de padrões (Beckett & Yaseen, 2023; Newman et al., 2023). Um estudo recente mostrou que 75% dos *media* (numa amostra de 105 organizações de 46 países) utiliza IA em pelo menos uma das áreas – recolha, produção e distribuição –, mas apenas 1/3 tem uma estratégia institucional para o uso de IA implementada ou em desenvolvimento (Beckett & Yaseen, 2023). Como sustenta Diakopoulos (2019), hoje “já não existe nenhuma etapa do processo jornalístico que não seja tocada por algoritmos, desde coleta de informações, tomada de decisão, narrativa e distribuição de conteúdo” (p. 3).

Mas, cada vez mais, os algoritmos intervêm também nas fases de seleção do tema e das fontes e nos processos de circulação da mensagem jornalística (García-Orosa et al., 2023), ajudando o jornalista, por exemplo, na busca de factos dignos de notícia (Diakopoulos et al., 2021; Thurman et al., 2019), na distribuição personalizada por sistemas de recomendação de notícias (Helberger, 2019), na potenciação do jornalismo de dados (Tong & Zuo, 2021), na avaliação de credibilidade das fontes (Fletcher et al., 2020; Graefe et al., 2018) ou, como vimos no ponto anterior, na redefinição do valor-notícia (Choi, 2019; Harcup & O’Neill, 2017).

A IA no jornalismo inclui ainda a utilização de algoritmos para filtrar as enormes quantidades de conteúdos publicados em plataformas de *media*, escolhendo o que é potencialmente digno de notícia e alertando os jornalistas para a sua existência, e também processos automatizados para testar novas formas de embalagem e distribuição de conteúdos

noticiosos, permitindo aos consumidores pedir mais do que gostam e menos do que não gostam (Thurman et al., 2019), mediante personalização algorítmica. Já em 2017, Van de Bulck e Moe demonstraram como a maioria dos serviços públicos de *media* na Europa estavam a avançar para uma personalização algorítmica que veem “como um instrumento para realizar a universalidade de novas formas” (2018, p. 16). A personalização algorítmica, se bem que permita uma maior autonomia ao utilizador quando ao tipo de notícias que vê/ouve/lê e à forma como lhe são apresentadas – o que poderá contrariar o crescente desinteresse do público pelas notícias, demonstrado nos últimos relatórios *Digital News Report* do Reuters Institute (Newman et al., 2022, 2023) –, pode, potencialmente, levar a filtros-bolha e câmaras de eco, onde os utilizadores só são expostos a notícias que confirmam as suas crenças e opiniões existentes (Kunert & Thurman, 2019), fenómenos que já discutimos anteriormente.

O crescente impacto da IA na atividade jornalística levou alguns *media* a regularem e a debaterem a utilização editorial da IA^{14 15}. O Conselho de Informação da Catalunha (CIC) publicou, em 2021, um relatório pioneiro sobre ética, inteligência artificial e jornalismo, que procurou para obter uma imagem tão exata quanto possível da realidade da IA nas redações e conhecer as opiniões de especialistas locais e internacionais sobre a forma como as mudanças geradas por estas novas ferramentas devem ser abordadas em termos de ética jornalística (Ventura Pocino, 2021). O relatório produz oito recomendações: salvaguardar as fontes e a diversidade dos dados; assegurar a qualidade técnica do tratamento dos dados; sensibilizar os utilizadores para a existência de algoritmos e para as suas características; recolher apenas os dados pessoais necessários, torná-los anónimos se não forem relevantes e protegê-los contra a utilização abusiva por terceiros; impedir que a utilização de algoritmos feitos por medida prejudique o pluralismo ou cause danos a comunidades vulneráveis; nunca esquecer que as pessoas podem fazer avaliações éticas que as máquinas não conseguem; obter níveis de formação suficientes para combinar conhecimentos técnicos e a aplicação de princípios éticos; promover a investigação destinada a explorar a convergência entre a eficiência técnica dos sistemas e os valores do jornalismo ético (*Ibidem*). No fundo, o que o relatório sugere é uma utilização da IA de acordo com os valores do jornalismo e da democracia.

¹⁴ <https://www.wired.com/story/how-wired-will-use-generative-ai-tools>

¹⁵ <https://www.dinheirovivo.pt/opinioao/qual-o-papel-da-inteligencia-artificial-nas-redacoes-15974200.html>

Mantêm-se contudo várias interrogações e preocupações acerca do futuro dos impactos da IA no jornalismo, como as expressas na Carta de Paris sobre IA e Jornalismo, de novembro de 2023, que advoga o uso da IA no jornalismo “de forma transparente, justa e responsável, num ambiente editorial que defenda fortemente a ética do jornalismo (Repórteres Sem Fronteiras, 2023, p. 1) e no manual da UNESCO sobre IA e Jornalismo, publicado em 2023, onde se defende a necessidade de a IA ser “cuidadosamente programada, adaptada e gerida para satisfazer as exigências editoriais” (Beckett et al., 2023, p. 13).

A normalização dos algoritmos como criadores de conteúdos permite ainda a entrada em cena de novos atores não jornalistas, como as organizações de *media*, os programadores de algoritmos e os coletores de dados, suscetíveis de introduzir enviesamentos e preconceitos no ciclo da informação (Dörr & Hollnbuchner, 2017), e que atuam à margem dos códigos de ética e deontologia dos jornalistas. Fenómenos como a excessiva polarização discursiva, escândalos como o da Cambridge Analytica, o crescimento do discurso de ódio, a radicalização e exagero retóricos e o crescimento da desinformação têm sido associados à influência crescente da IA no ambiente mediático, numa tendência que Pérez Tornero (2020) designa de “aquecimento global da esfera pública”.

Se bem que utilização da IA em campanhas de desinformação não seja uma novidade, a emergência do chamado *deepfake* (criação, mediante IA, de vídeos, áudios ou imagens falsas que aparentam ser reais) acentua as preocupações com as questões de autenticidade, podendo criar dúvidas e mesmo falsas perceções sobre o estado factual da realidade e contribuir para um aumento da desconfiança das notícias e do ceticismo (Vaccari & Chadwick, 2020).

Lewis et al. (2019) apontam ainda para a dificuldade de encontrar culpados em caso de difamação operada por algoritmos, enquanto outros autores salientam a crescente dependência de fornecedores e plataformas de *software* em oposição à independência editorial que deveria prevalecer no jornalismo (Schapals & Porlezza, 2020; Weber & Kosterich, 2018) e criticam a metrificação do valor-notícia (Martin, 2021). A prevalência de uma lógica de personalização algorítmica das notícias, isto é, a utilização da personalização para “vender” notícias às audiências (Bodó, 2019), poderá ocasionar uma redução da diversidade de conteúdos noticiosos (Powers, 2017), pois os algoritmos de personalização tendem a dar prioridade a tópicos populares em detrimento de notícias menos conhecidas (Thurman et al., 2019). Existe ainda o risco de que a IA possa reforçar os preconceitos existentes na cobertura noticiosa, apoiando-se em dados históricos que refletem padrões passados de discriminação ou sub-representação, resultando daí a perpetuação de estereótipos ou a marginalização de certos grupos (*Ibidem*).

Estes alertas são vistos por vários autores como exageros alarmistas, contrapondo-lhes o papel relevante que a IA pode desempenhar no jornalismo, complementando o trabalho do jornalista, numa espécie de hibridização humano/IA (Broussard et al., 2019). Além disso, como aponta Diakopoulos (2019), tarefas jornalísticas indispensáveis como relatar, ouvir, responder e repensar, negociar com as fontes, e depois ter a criatividade necessária para reunir a informação, ou saber quando é necessário um novo ângulo de abordagem, são algo que não está ainda ao alcance da IA, embora muitas vezes esta possa melhorar o trabalho humano para o tornar mais eficiente ou de alta qualidade. Como afirma Meredith Broussard (2019, p. 6), “podemos beneficiar da utilização de ferramentas tecnológicas para executar atos de jornalismo, mas no seu âmago, o jornalismo é sobre contar histórias sobre a condição humana”.

1.1.9. A função jornalística dos novos *media* e o fenómeno da desinformação

De acordo com o *Digital News Report (DNR) 2023*, do Reuters Institute, e os dados do Eurobarómetro de 2023, a maioria da população usa hoje os *media* digitais (incluindo as redes sociais) como principal fonte de informação (Alpoegger et al., 2023; Newman et al., 2023), com todos os *media* tradicionais a perderem terreno. Em Portugal, a Internet é usada por 74% dos portugueses para acesso a notícias, sendo as redes sociais usadas por 50%. A televisão continua a manter o papel principal nas dietas informativas da população, sendo usada por 68% dos portugueses como principal fonte de notícias, sobretudo graças às preferências dos portugueses mais velhos, já que entre os mais jovens a televisão, enquanto principal fonte de acesso a notícias, assume um peso similar ao das redes sociais (*Ibidem*). Os cidadãos veem as plataformas de notícias em linha e os canais das redes sociais, incluindo os influenciadores, cada vez mais como novas fontes de confiança no que diz respeito ao consumo de notícias (Alpoegger et al., 2023).

Contudo, o acesso a notícias em formato digital continua a ser feito, cada vez mais, de forma indireta e já não de visitas diretas aos *sites* das empresas noticiosas. No caso de Portugal, “em 2022, apenas 16,4% dos portugueses, que utilizam a Internet, recorreu ao acesso direto a *websites* de notícias como principal forma de acesso a notícias digitais” (Cardoso et al., 2022, p. 26).

Face a estas alterações no padrão de consumo de informação, os jornalistas enfrentam atualmente um dilema: deixar as plataformas de comunicação social partilhar as suas notícias, ou ser marginalizados por falta de uma atualização dos meios de distribuição (Briggs & Burke, 2020). O investigador de jornalismo Axel Bruns alega que uma das maiores transformações no

jornalismo desde o final dos anos 90 do século XX foi a mudança do tradicional *gatekeeping* para o *gatematching* e depois para “curadoria de notícias” (Bruns, 2018). Tradicionalmente, jornalistas que trabalhavam num ambiente editorial faziam *gatekeeping* da informação, selecionando algumas de entre um grande número de possíveis histórias, trabalhando-as de acordo com as normas profissionais e depois apresentando-as ao público. De acordo com Bruns (2018), as ferramentas digitais disponíveis a partir da última década do século XX deram origem a uma série de experiências em blogues de notícias e “jornalismo cidadão”, baseados na compilação contínua e na chamada de atenção para notícias geradas por não-profissionais.

A curadoria de conteúdos, sejam eles jornalísticos ou não jornalísticos, que os participantes na rede efetuam mediante as suas escolhas individuais, ao filtrar, comentar, partilhar e divulgar informação, introduz uma nova dinâmica entre produtores e consumidores, na qual, como vimos anteriormente, a IA vem desempenhando um papel cada vez mais decisivo. Karine Barzilai-Nahon (2008) utiliza o termo de *gatekeeping* em rede para designar esta nova e versátil relação dinâmica entre aqueles que produzem conteúdos e aqueles que exercem diferentes curadorias sobre os mesmos.

A função jornalística dos novos *media* suscita questões que estão longe de se encontrar resolvidas, como a regulação legislativa e mecanismos de autorregulação, por exemplo, códigos deontológicos. Em Portugal, a Entidade Reguladora da Comunicação Social (ERC) desenvolveu o estudo “Novos *Media* – Sobre a redefinição da noção de órgão de comunicação social” com o objetivo de redefinir os níveis de regulamentação dos meios de comunicação e dos novos *media* em Portugal, baseando-se em estudos e projetos internacionais. Na proposta regulamentar, recomenda-se que “estes novos *media* devem estar sujeitos a um conjunto de deveres semelhantes àqueles que vinculam um jornalista com o objetivo principal de salvaguardar a qualidade/credibilidade da informação” (ERC, 2015, p. 16) e propõe-se como critérios relevantes para a qualificação de um órgão de comunicação social:

a produção, agregação ou difusão de conteúdo de *media*, a existência de controlo editorial, a intenção de atuar como *media* (revelada através da existência, por exemplo, de métodos de trabalho típicos dos *media*), o alcance e disseminação, o respeito pelos padrões profissionais, a apresentação como um serviço; e estar sob jurisdição portuguesa. (*Ibidem*, p. 24)

No entanto, o nível de regulamentação dos novos *media* terá de ser efetuado segundo um quadro regulamentar diferenciado, onde se propõe a regulamentação *light* e a regulamentação clássica, a primeira reservada para serviços não lineares em plataforma aberta, e a segunda para os restantes *media* (*Ibidem*, p. 25).

A nível europeu, foi publicado, em 2022, o Regulamento dos Serviços Digitais (RSD) (Regulamento (UE) 2022/2065 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 19 de outubro de 2022), que regulamenta os intermediários e as plataformas *online*. O principal objetivo deste regulamento é “evitar as atividades ilegais e nocivas em linha e a propagação da desinformação. O regulamento garante a segurança dos utilizadores, protege os direitos fundamentais e cria um ambiente justo e aberto para as plataformas em linha” (Comissão Europeia, 2022b). Desde 17 de fevereiro de 2024 que as regras do RSD são aplicáveis a todas as plataformas. Para a supervisão e execução deste regulamento, o Governo português designou a ANACOM (Autoridade Nacional de Comunicações) como autoridade competente e coordenador dos Serviços Digitais em Portugal e também, como autoridades competentes neste âmbito, a ERC, em matéria de comunicação social e outros conteúdos mediáticos, e a Inspeção-Geral das Atividades Culturais em matéria de direitos de autor e dos direitos conexos, que também foram designadas pelo Governo.

A nosso ver, os governos acordaram tarde para a necessidade de haver regulamentação e são agora confrontados com o argumento da liberdade de expressão e com acusações de quererem impor a censura. Vale a pena lembrar que a maior parte da informação que circula na rede não são conteúdos jornalísticos, potenciando o crescimento da desinformação e de uma desconfiança generalizada relativamente à informação publicada *online*. Muita desta desinformação adota a forma e o modelo de conteúdo das notícias, que cria no público uma ilusão de autenticidade e que, quando desmascarada, contribui para uma perda da confiança nas notícias. De acordo com o *Digital News Report 2023* do Reuters Institute, a confiança nas notícias caiu em quase metade dos países analisados, reforçando uma tendência dos últimos relatórios (média global de 40%; em Portugal, 58%) (Newman et al., 2023). Dados do Eurobarómetro confirmam esta progressiva diminuição dos níveis de confiança nos *media* nos últimos anos (Alpoegger et al., 2023).

Na comunicação em rede, qualquer conteúdo, incluindo a informação jornalística, uma vez partilhado, pode ser alterado (seja mediante comentários, classificação ou edição do próprio conteúdo), tornando possível o questionamento da sua autenticidade. Como afirma Cardoso (2023), “a autenticidade do trabalho jornalístico deixa, assim, em muitas situações, de ser um dado adquirido pelos destinatários da comunicação para passar a ser alvo de negociação permanente, por todos os que recebem a partilha de notícias nas redes e *media* sociais” (pp. 236-237).

As preocupações com a autenticidade da informação *online* e dos conteúdos, além do já citado RSD, tem dado a origem a fenómenos de verificação de factos (*fact cheking*) como a International Fact Checking Network, a empresa ALTO Intelligence, a Agência Lupa no Brasil ou, em Portugal, o Polígrafo da SIC e o Fact-Check do jornal *Observador*. O combate à desinformação tem sido também feito mediante tecnologia, de que são exemplo os *non-fungible tokens*¹⁶, e mediante ações de literacia mediática. Entre estas últimas, destacamos a publicação, pela Comissão Europeia, em setembro de 2022, das “Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação” (Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, 2022), no âmbito do seu “Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)”. Ainda dentro desta linha, em Portugal, merece referência o Plano Nacional de Literacia Mediática, em cujas linhas orientadoras se inclui “fortalecer a confiança dos cidadãos na comunicação social” (Presidência do Conselho de Ministros, 2023). Na apresentação do Plano, o ministro responsável contextualizou-o na “grande preocupação com a desinformação e com a disseminação de notícias falsas”¹⁷.

1.2. Os jovens e os *media*

1.2.1. Juventude: um conceito socialmente construído

O conceito de jovem é, do ponto de vista histórico, muito recente. Na antiguidade, a passagem do estatuto de criança ao de idade adulta acontecia mediante rituais de índole religiosa, que se iniciaram na antiga Grécia em cerimónias associadas ao culto de Artemis e Apolo (Szymanska, 2019) e prosseguiram na tradição judaico-cristã (com as cerimónias do Bar/Bat Mizvá e do Crisma). Não havia nenhum período intermédio entre as duas idades. Será só no início do século XX que o conceito de juventude passa a ser utilizado para designar uma fase específica e distinta na vida dos indivíduos, entendida como o período de transição entre a infância e a idade adulta (Reuter, 1937), muito embora as mudanças biológicas, psicológicas e sociais associadas à puberdade já fossem naturalmente conhecidas. Esse reconhecimento foi fruto, por um lado, do prolongamento da escolaridade e da proibição do trabalho infantil (que empurrou para mais tarde a idade em que os adolescentes podiam começar a trabalhar) e, por

¹⁶ *Tokens* não fungíveis, muitas vezes referidos pelas suas iniciais em inglês (NFT), baseados em *blockchain*, que representam um ativo único, como uma obra de arte, conteúdo digital ou *media*. Um NFT pode ser considerado como um certificado digital irrevogável de propriedade e autenticidade de um determinado ativo, digital ou físico.

¹⁷ <https://www.jn.pt/5064375727/aposta-na-literacia-mediatica-e-a-arma-do-governo-para-combater-fake-news>

outro, do “surgimento da família contemporânea, com o correspondente aumento da dependência dos jovens em relação às suas famílias de origem” (Pais, 1990, p. 148).

Em Portugal, os primeiros estudos sobre juventude datam dos anos 60, como o estudo de Adérito Sedas Nunes¹⁸ sobre a população universitária portuguesa, destacando-se, mais recentemente, o trabalho de José Machado Pais, com uma tese de doutoramento dedicada ao tema¹⁹.

No mundo anglófono, a juventude já era objeto de investigação sociológica desde o início do século XX, havendo a destacar, como trabalhos pioneiros nesta área, a obra *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (1904), de Stanley Hall (que popularizou a expressão “turbulência e stress”, referindo-se à adolescência) e, sobretudo, *Coming of Age in Samoa* (1928), de Margaret Mead, que desafia a visão de Hall da adolescência como um período universal de turbulência e mostra que a experiência de ser jovem varia de acordo com a cultura.

Devemos, por isso, a Mead a noção de que a juventude não é um conceito natural, mas uma construção social e histórica, uma categoria, com limites cronológicos flutuantes, variando a sua duração de cultura para cultura (Mead, 1935) e sujeita a modificar-se ao longo do tempo. Ela reflete as mudanças culturais, políticas e económicas de uma sociedade (Pais, 1990), isto é, a ideia de quem é jovem e como deve agir é influenciada pelas normas e valores culturais de uma sociedade em particular. Para Foracchi (1965) cada sociedade constrói o jovem à sua imagem, ou, utilizando outra formulação, impõe-lhe um modo de ser, que jamais poderia surgir a partir dele próprio – “cria-o (fabrica-o) como indivíduo social” (Castoriadis, 1982, p. 343). Ainda que frequentemente se associe a condição de jovem a fatores físicos e biológicos (como a puberdade) ou se tente delimitá-la pela idade cronológica [a ONU, para efeitos estatísticos, considera jovens indivíduos entre os 15 e os 24 anos (United Nations, 2013)], a juventude é sobretudo determinada pelas condições socioculturais dos indivíduos considerados jovens, nomeadamente por fatores como classe social, etnia, orientação sexual e contexto cultural. Bourdieu (1983) considera haver pelos menos duas juventudes distintas, uma construída pelos jovens que entram precocemente no mercado de trabalho e a dos adolescentes (da mesma idade)

¹⁸ Nunes, A. S. (1968). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar, *Análise Social*, 22/23/24.

¹⁹ *Formas Sociais de Transição para a Vida Adulta: os Jovens Através dos seus Quotidianos*, ISCTE, 1991. Publicada com o título *Culturas Juvenis*, pela Imprensa Nacional-Casa da Moeda, em 1993.

que ainda estudam. A juventude é, por conseguinte, uma categoria social bastante heterogénea que varia “em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspetivas e aspirações, dando origem a uma multiplicidade de situações de transição para a vida adulta” (Pais, 1993, p. 33).

Assim sendo, e considerando que os jovens experimentam a juventude de acordo com os espaços, tempos e contextos em que vivem, que moldam as suas experiências, identidades e desafios, será mais adequado falar de **juventudes** e não de **juventude**.

Machado Pais propõe a análise da juventude em torno de dois eixos semânticos, nomeadamente, (a) a sua *aparente unidade* ao reportar-se a uma fase de vida, principalmente definida em termos etários e (b) a sua *diversidade*, uma vez que os jovens possuem determinados atributos sociais que os diferenciam uns dos outros (Pais, 1993). A estas duas maneiras de olhar a juventude correspondem diferentes teorias, que o autor identifica como corrente geracional e corrente classista. A corrente geracional, associada ao primeiro eixo semântico, enfatiza o aspeto unitário da juventude enquanto fase da vida, definida por uma determinada faixa etária ou como “um conjunto de indivíduos que pertencem à mesma idade biológica” (Alves, 2008, pp. 17–18) e que partilham um conjunto de características semelhantes, não só etárias, como sociais e culturais. Uma das principais críticas apontadas à corrente geracional é o facto de considerar a juventude uma entidade homogénea, uma categoria etária, sendo a idade olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconómicas. Como lembra Bourdieu (1983),

a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; (...) falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (p. 122)

Retomando a perspetiva de Machado Pais, a corrente classista, associada ao eixo semântico da diversidade, afasta-se do conceito de juventude como “fase da vida” e enfatiza o facto de a transição dos jovens para a vida adulta se encontrar sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis. Entre as críticas a essa corrente, destacam-se o determinismo do destino e posicionamento de classe, que não considera as lógicas de participação dos jovens ao nível dos diferentes sistemas de interação locais, através dos quais também se modulam e afirmam as suas trajetórias sociais, e os percursos de mobilidade social, que podem contrariar a “causalidade do provável” na qual os seus destinos de classe os fazem aparentemente mergulhar (Pais, 1990).

Na sociedade ocidental contemporânea, a juventude é frequentemente associada à liberdade, independência e experimentação, à busca por identidade, à necessidade de pertencimento e a uma disposição para assumir riscos. Mas é também um período de vulnerabilidade e incerteza, em que o indivíduo está sujeito a diversas pressões sociais e influências externas, e que se traduz na situação de impasse vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro (Pais, 2009).

1.2.2. Transição(ões) para a vida adulta

Na sociedade do século passado, existiam ritos de passagem ou acontecimentos de vida que demarcavam, de modo preciso, a transição dos jovens para a idade adulta, como o fim do percurso escolar, a entrada no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, a experiência de conjugalidade e a iniciação na parentalidade. Hoje, como ontem, espera-se que esta transição seja acompanhada de modificações complementares a nível dos valores e dos estilos de vida, por exemplo, no “assumir de determinadas responsabilidades que se sobrepõem a uma visão predominantemente hedonista do mundo” (Guerreiro et al., 2007, p. 244), aquilo que, na linguagem popular, se designa por “assentar” e constituir família própria. Mas a juventude atual tem sido confrontada, de modo particular, “com a erosão de certos marcos de referência, até aí relativamente estáveis, no que se refere aos mecanismos de socialização e transição para a vida adulta” (Pais et al., 2017, p. 133) e com a diluição das “referências culturais que serviam de fio condutor biográfico às trajetórias individuais” (*Ibidem*). Assim, e ao contrário do passado, os traços que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases de vida são hoje mais fluidos e descontínuos (Pais, 2009). Para esta desestabilização das fronteiras contribui, em primeiro lugar, o prolongamento dos estudos e a instabilidade profissional, que atrasam e dificultam a inserção dos jovens no mercado de trabalho. O processo de emancipação residencial em relação à família de origem tende, por isso, a ocorrer mais tardiamente em termos etários (segundo o Eurostat²⁰, em 2022, a idade média de saída de casa dos pais dos jovens portugueses situava-se em 29,7 anos, uma das mais altas da Europa), o que se repercute na idade do casamento e na constituição de uma família própria, indicadores tradicionais de entrada na vida adulta. De acordo com dados do portal Pordata²¹, a idade média do primeiro casamento era, em 1960, 26,9 anos no caso dos

²⁰ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230904-1>

²¹ <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/populacao/casamentos-e-divorcios/idade-media-ao-primeiro-casamento-por-sexo>

homens e de 24,8 no caso das mulheres; em 2021 esses valores tinham aumentado quase 10 anos (35,1 e 33,7 anos, respetivamente). O papel parental também tem sido progressivamente adiado. Ainda de acordo com o Pordata²², a idade média da mãe ao nascimento do primeiro filho aumentou de 25 para 30,8 anos entre 1960 e 2022. É de referir, todavia, que a idade de entrada na parentalidade é fortemente condicionada pela situação profissional dos jovens. Geralmente,

parecem ser os jovens mais qualificados aqueles que adiam a parentalidade por motivos profissionais ou académicos, considerando a estabilidade, a este nível mas também internamente ao casal, como um requisito prévio à maternidade e à paternidade. Os jovens menos qualificados tendem a ter os seus filhos mais cedo e num contexto de menor estabilidade, revelador de estratégias menos planeadas e de expectativas reduzidas quanto à possibilidade de, com as suas qualificações, virem a construir uma carreira profissional mais sólida. (Guerreiro et al., 2007, p. 247)

À instabilidade no mercado de trabalho há que acrescentar, no caso português, a crise no mercado de habitação, nomeadamente, subidas acentuadas nos preços das casas e das rendas e dos juros do crédito imobiliário.

Essas alterações configuram aquilo a que alguns autores se referem como “prolongamento da juventude” (Galland, 2001; Wallace & Kovatcheva, 1998), adulto “em transição”, ou adulto emergente (Andrade, 2010), isto é, jovens que adiam sucessivamente as tradicionais etapas de transição para a idade adulta.

Mas, mais uma vez, esta perspetiva homogeneizadora esbarra num cenário de “acentuada singularização de trajetórias, atitudes e comportamentos juvenis” (Pais et al., 2005) e de reversibilidade de algumas escolhas, que configuram “múltiplas *transições*, concomitantes ou não, que podem desenvolver-se em diferentes tempos e profundamente implicadas no contexto das biografias individuais” (*Ibidem*). Aponta-se como exemplos os processos de ida e vinda entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, entre viver em casa própria e na casa dos pais, ou ainda entre a conjugalidade e a vida de solteiro/a, naquilo a que, metaforicamente, Machado Pais se refere como a “geração ioiô” (Pais, 2005).

²² <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/populacao/nascimentos-e-fecundidade/idade-media-das-mulheres-ao-nascimento-de-um-filho>

Por outro lado, evidências empíricas²³, como o prolongamento dos estudos (em 1978 havia 81 582 alunos no Ensino Superior, em 2023, 446 028), a diversificação das formas de conjugalidade (a taxa de nupcialidade desceu de 7,8‰ em 1960 para 3,2‰ em 2022) ou a diminuição da taxa de fecundidade (de 95,7‰ em 1961 para 38‰ em 2022) sugerem uma diversidade de trajetórias, “sendo necessária uma observação mais atenta destes fenómenos para se compreender, na totalidade, os diferentes padrões de transição para a vida adulta” (Guerreiro et al., 2007, p. 244). As experiências de transição dos jovens devem ser, por isso, compreendidas a partir das suas múltiplas filiações identitárias, que correspondem à necessidade que têm de gerir quotidianamente pertenças e participações numa multiplicidade de mundos sociais (Scheher, 2000). A título de exemplo, se o adiamento da entrada no mercado de trabalho mantém os indivíduos durante mais tempo na esfera da família, isso não é impeditivo que desenvolvam, simultaneamente, “autonomias muito significativas em termos de redes de sociabilidade, identidades culturais, estilos e projetos de vida” (Guerreiro et al., 2007, p. 240).

Assiste-se também, paralelamente, a uma dissociação entre juventude e “fase de transição”, resultante, em parte, da crescente apropriação do conceito de juventude pelo discurso simbólico-mediático. Os valores e as práticas culturais dos jovens aparecem hoje frequentemente associados a faixas etárias mais adultas, fruto do *marketing* das indústrias do lazer, que impõe continuamente aos consumidores “novos elementos de um estilo de vida juvenil, com ícones e linguagens próprias” (Guerreiro et al., 2007, p. 242). Assim, e ao contrário do passado, em que se procurava acelerar a passagem para a idade adulta, hoje, o ser ou parecer jovem tornou-se um novo “‘ideal de vida’ dominante, uma nova forma de capital, passível de se adquirir através de exigentes consumos e ‘tecnologias do self’ e, assim, participar decisivamente nos mecanismos individuais de autorreflexividade e de (re)construção identitária” (*Ibidem*, p. 243).

1.2.3. Culturas juvenis

As chamadas culturas juvenis resultam do desenvolvimento da vida urbana e, por conseguinte, envolvem o alargamento dos problemas sociais, muitas vezes, associados a este grupo social (Pais, 1993). Para Dayrell “as culturas juvenis representam modos de vida

²³ Dados do Pordata: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/ensino-superior/alunos-inscritos-no-ensino-superior-por-subsistema-de-ensino>

específicos e práticas quotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo” (2005, p. 187). Frequentemente, esses símbolos dizem respeito à expressão individual, simultaneamente definidora da individualidade e da pertença grupal (por meio de moda, música, arte, linguagem, desportos ou interesses políticos), ao consumo de produtos culturais (música, filmes, séries) e à construção de narrativas em torno deles. A cultura juvenil, em particular na sequência do movimento da contracultura nos anos 60 do século XX (Roszak, 1969), é também frequentemente associada a formas de resistência e subversão (por vezes, de delinquência) e de desafio das normas sociais e instituições estabelecidas. Laranjeira, Iriart e Rodrigues realçam precisamente a

necessidade de reconhecer as culturas juvenis como formas reativas de instituir expressões mais libertárias de existência nas margens da cultura hegemônica, como um “território de crítica aos poderes pré-estabelecidos”, reivindicando formas de pertencimento menos normativas, com direitos às diferenças e expressas em múltiplas formas de pertencimento. (2016, p. 30)

À semelhança do conceito de juventude, as culturas juvenis também são problematizadas de forma diferente pelas duas correntes teóricas referidas anteriormente (corrente geracional e corrente classista), ainda que “em ambas as correntes o conceito de cultura juvenil apareça associado ao de cultura dominante” (Pais, 1993, p. 52). De acordo com a corrente geracional, “as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas” (*Ibidem*, p. 53), onde os jovens são associados a algumas características, nomeadamente, o gosto pelo lazer; para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, “são entendidas como produto de relações antagónicas de classe ou ‘culturas de resistência’ negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe e referentes a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (*Ibidem*). A partir do momento em que as “subculturas juvenis” se libertam destas normas de comportamentos predeterminadas pelas gerações mais velhas, elas “começam a ser vistas como ‘desviantes’ relativamente à cultura dominante” (*Ibidem*).

Podemos assim concluir que, tal como a categoria social “juventude”, também as culturas juvenis dizem respeito à construção/representação social, muitas vezes, difundidas pela classe dominante e pelos “próprios *media* [...] e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, moda, delinquência) encontram-se afetadas pela forma como tal cultura é socialmente definida” (Pais, 1993, p. 27).

1.2.4. O uso dos *media* pelos jovens

Uma das características definidoras da cultura juvenil contemporânea é a sua relação particular com a tecnologia, em especial com a internet e os telemóveis, que, de tão profundamente imbricados nas práticas quotidianas juvenis, compõem e determinam as redes de sociabilidade, os estilos de vida, as formas de comunicação ou os mecanismos de construção identitária, ao permitir um significativo distanciamento face aos contextos de copresença, e o envolvimento em relações e mesmo em comunidades globais (Cardoso et al., 2005).

Com a proliferação das tecnologias de informação e comunicação, o mundo dos jovens coetâneos tornou-se bastante distinto do dos jovens de épocas anteriores. As dinâmicas familiares, grupais, educacionais e laborais foram profundamente transformadas; os jovens constroem e gerem o seu tempo livre de forma diferente e utilizam-no para fins diferentes e têm estratégias distintas de recolha de informação e de comunicação. Os seus conceitos de relações, de comunidade e de entretenimento foram também transformados. Um dos maiores problemas da era da sociedade da informação é como as gerações nascidas na era digital transformam a sua “sociedade do conhecimento” e como são influenciadas por ela (Levente & Nagy, 2011).

De acordo com dados do Eurobarómetro (Alpoegeger et al., 2023), a utilização dos *media* varia bastante consoante os grupos sociodemográficos, como podemos ver na Tabela 1. A faixa dos 15-24 anos mostra uma clara preferência por plataformas digitais e conteúdos de entretenimento e redes sociais, enquanto os maiores de 55 anos mantêm uma maior afinidade com os *media* tradicionais e temas de carácter informativo.

<i>Media</i> mais usados	15-24 anos	> 55 anos
Plataformas de redes sociais	59%	24%
Plataformas de vídeo	37%	11%
Aplicações de mensagens (WhatsApp, Messenger, etc.)	23%	12%
<i>Podcasts</i>	13%	4%
Blogues	6%	2%
Consumo de notícias	15-24 anos	> 55 anos
Notícias locais	31%	58%
Política nacional	33%	57%
Assuntos europeus e internacionais	33%	52%
Notícias financeiras e económicas	24%	32%
Passatempos e estilo de vida	33%	15%
Celebridades e entretenimento	30%	12%
Crimes e acidentes	36%	28%
Acesso a notícias online	15-24 anos	> 55 anos
Preferência pelo <i>website</i> do <i>medium</i> noticioso	31%	45%
Consumo de notícias em redes sociais	41%	24%
Conteúdos partilhados por amigos em <i>apps</i> de mensagens	23%	12%

Uso de plataformas de redes sociais	15-24 anos	> 55 anos
Facebook	41%	65%
WhatsApp	60%	60%
Youtube	60%	43%
Instagram	76%	26%
TikTok	55%	11%
Messenger	32%	31%
X (Twitter)	31%	11%

Tabela 1 – A utilização dos media pelos jovens e por maiores de 55 anos (elaboração própria a partir de Alpoegger et al., 2023).

Relativamente ao fenómeno dos influenciadores *online*, os dados do Eurobarómetro também revelaram diferenças nos escalões etários: os jovens, por exemplo, preferem mais os conteúdos que dão a conhecer a vida quotidiana dos influenciadores (43% dos jovens entre os 15 e os 24 anos contra 24% dos inquiridos com mais de 55 anos), e os mais velhos preferem comentários sobre acontecimentos atuais, por exemplo, sobre sociedade, política, economia, etc. (46% dos inquiridos com mais de 55 anos vs 34% dos inquiridos com 15-24 anos) (*Ibidem*).

Os dados do Eurobarómetro são consistentes com os de outros estudos nacionais e internacionais, tanto no que diz respeito à utilização dos novos *media* pelos jovens como pela população em geral (Carapinha et al., 2023; Cardoso et al., 2018; Cardoso et al., 2022; Pereira, 2021; Ponte, 2020; Ponte & Baptista, 2021; Ponte & Batista, 2019).

Em 2022, o “Inquérito aos jovens participantes no Dia da Defesa Nacional, sobre Comportamentos Aditivos aos 18 anos”, demonstrou que 98% dos jovens portugueses com 18 anos afirmavam ter experiência de utilização da internet, tendo iniciado, maioritariamente, a sua utilização antes dos 15 anos (mais de um terço iniciou com menos de 10 anos). As redes sociais são usadas por 98% dos jovens, numa tendência de crescimento desde 2015 (Carapinha et al., 2023). Estes números vão ao encontro dos de outros estudos que demonstram que praticamente todos os jovens portugueses acedem diariamente à internet e que uma parte predominante das suas opções de lazer envolve a utilização da internet (ouvir música, ver vídeos, conversar com familiares ou amigos, redes sociais, assistir a séries, jogar videojogos) (Matos et al., 2019; Ponte et al., 2022; Ponte & Batista, 2019).

A comunicação é a principal atividade de uso dos *media* pelos jovens portugueses, seja com amigos (89%) ou com pais ou cuidadores (72%), seguindo-se a audição de música ou visionamento de vídeos (81%) e os videojogos (64%) (Ponte et al., 2022). Apenas 24% usam a internet para leitura de notícias (*Ibidem*), o que contrasta claramente com a elevada percentagem (81,8%) da população em geral que afirma fazê-lo (Instituto Nacional de Estatística, 2022b).

O tempo de ecrã entre os jovens portugueses têm vindo a crescer nos últimos anos. A maioria dos jovens usa, em média, a internet, durante quatro horas ou mais por dia (Ponte et al., 2022), sendo que, aos 18 anos, 40% dos jovens usa durante cinco horas ou mais, número que aumentou mais de 10 pontos percentuais desde 2017 (Carapinha et al., 2023). O tempo despendido nas redes sociais é claramente predominante. Cerca de metade dos jovens com 18 anos frequenta as redes sociais durante quatro horas ou mais por dia (em média) e, cerca de um terço, durante duas a três horas. É reduzida a percentagem de jovens que usa redes sociais em menos de duas horas por dia (13%). Por sua vez, o jogo e as pesquisas ocupam, principalmente, menos de duas horas por dia (Carapinha et al., 2023).

Estes tempos de ecrã são semelhantes aos que encontramos noutros estudos internacionais sobre consumo de *media* por parte dos jovens em países ocidentais. Um estudo longitudinal realizado pela Kaiser Family Foundation nos EUA, em intervalos de cinco anos, em 1998-99, 2003-04 e 2008-09, concluiu que, ao longo da duração do estudo, o tempo que os jovens passam a consumir *media* “aumentou uma hora e dezassete minutos por dia, de 6:21 para 7:38” (Rideout et al., 2010, p. 2). De acordo com os mesmos autores, em 2021, a quantidade total de tempo de ecrã atingiu as 8h39m diárias entre os adolescentes (13-18 anos) (Rideout et al., 2022). Desde 2019, os maiores aumentos foram no tempo gasto a assistir a vídeos *online* (mais 23 minutos por dia), a usar redes sociais (mais 17 minutos por dia) e a navegar em *sites* (mais 14 minutos por dia) (*Ibidem*). Num outro estudo mais recente, cerca de 50% dos jovens norte-americanos afirmaram que “usam a internet constantemente” (Anderson et al., 2023).

Também no Reino Unido, de acordo com o regulador Ofcom, quase todas as crianças estiveram em linha em 2021 (99%); a maioria utilizou um telemóvel (72%) ou um *tablet* (69%) para o fazer. A utilização de plataformas de partilha de vídeos, como o YouTube ou o TikTok, foi a atividade em linha mais popular entre as crianças e jovens dos 3 aos 17 anos (95%), embora a maioria tenha optado por ver conteúdos e 31% tenham publicado conteúdos criados por eles próprios (Ofcom, 2022). Os jovens estão *online* uma média diária de 4 horas e 36 minutos (Ofcom, 2021b).

Encontramos níveis de consumo semelhantes em França. Um estudo de 2023 mostrou que os jovens (16-25 anos) passam uma grande parte do seu tempo em linha. Quarenta e cinco por cento dos utilizadores inquiridos passam entre três e cinco horas por dia nas redes sociais (em especial no Instagram, Snapchat e TikTok). Cerca de 18% passam mais de cinco horas por dia (Bautier, 2023).

O *smartphone* é o dispositivo de eleição no acesso à rede pelos jovens, suplantando claramente outros dispositivos, como o *tablet* ou o computador. Os jovens passam grande parte das suas horas de vigília a interagir com os *smartphones*, utilizando-os para comunicar, para jogos, para encontros – e para notícias. Um estudo do Reuters Institute (Kalogeropoulos, 2019) revelou que o *smartphone* é o principal dispositivo utilizado para aceder a notícias para a grande maioria das pessoas com menos de 35 anos (69%). No último relatório EU Kids Online, 95% dos jovens portugueses dos 15 aos 17 anos afirmavam usar diariamente o seu *smartphone* para aceder à internet (Ponte & Batista, 2019). Este número é um pouco superior ao da população em geral: 81,8% dos portugueses dos 16 aos 74 anos utilizam o telemóvel para aceder à internet (Instituto Nacional de Estatística, 2022b). A comodidade e disponibilidade permanente do *smartphone* explica esta prevalência, que condiciona claramente o uso que se faz da internet, favorecendo as práticas comunicativas e o uso das redes sociais, limitando as produtivas e criativas, como veremos na secção seguinte.

Ainda que Fialho *et al.*, num estudo realizado em 2023 sobre comportamentos aditivos no uso de ecrãs, não tenham encontrado um panorama de dependência digital generalizado relativamente ao uso da internet e das redes sociais, identificaram um conjunto de estímulos que antecedem um quadro de dependência digital e que se inserem nos riscos de utilização excessiva de ecrãs, em particular:

- a. Necessidade constante de verificar o que ocorre na internet e nas redes sociais;
- b. Uso excessivo e por longos períodos da internet para fins lúdicos e de redes sociais;
- c. O surgimento de dificuldades em limitar o tempo utilizado na internet para fins lúdicos e em redes sociais;
- d. A ocorrência de sintomas de abstinência e recaída;
- e. Impacto negativo na saúde mental em que se verifica um sentimento de “falta” de estar online. (Fialho *et al.*, 2023, p. 234)

Os mesmos autores identificaram os jovens como o grupo de maior risco de dependência digital, em particular os jovens do sexo feminino, “utilizadores mais introvertidos, perfeccionistas, utilizadores com baixa autoestima e utilizadores com necessidade de aprovação” (*Ibidem*).

1.2.5. O mito dos nativos digitais

O termo “nativos digitais” foi usado pela primeira vez por Marc Prensky (2001) no artigo “Digital natives, digital immigrants”, onde estabeleceu o contraste entre os “nativos digitais”, que cresceram com a internet, e os “imigrantes digitais”, que se adaptaram à tecnologia mais tarde na vida, e enfatizava a diferença de habilidades e mentalidades entre as

duas gerações. Mas já anteriormente Don Tapscott (1998) em “Growing Up Digital: The rise of the net generation” descrevia a “Geração Net” como indivíduos nascidos após 1977, moldados pela internet e pelas tecnologias digitais, realçando o impacto da tecnologia na formação da identidade e dos valores dessa geração.

Aos nativos digitais, considerados “fluentes na linguagem digital dos computadores, videojogos e internet” (Prensky, 2006, p. 8), eram habitualmente associadas competências e conhecimentos sofisticados na área das TIC, e mesmo características ou estilos particulares de aprendizagem diferentes das gerações anteriores, como a capacidade de *multitasking* (Prensky, 2001; Rushkoff, 1994) e a partilha de uma cultura global comum. Esta seria definida não estritamente pela idade, mas por “determinados atributos e experiências relacionados com a forma como interagem com as tecnologias da informação, com a própria informação, uns com os outros e com outras pessoas e instituições” (Jenkins, 2007). Tendo crescido com a Internet e depois com as redes sociais, os nativos digitais “abordam os problemas apoiando-se na experimentação, nos diálogos com os que os rodeiam, na cooperação transversal em projetos específicos” (Ségon, 2016).

No entanto, essa visão simplista tem sido amplamente posta em causa (Bennett et al., 2008; Koutropoulos, 2011; Pereira, 2021; Pereira et al., 2015; Smahel et al., 2020; Thomas, 2011), pois ignora a complexa realidade das competências digitais e perpetua um mito que pode ter consequências negativas. É inegável que os nativos digitais desenvolvem familiaridade com dispositivos e ferramentas digitais desde muito cedo, e a interação constante com *smartphones*, *tablets* e redes sociais configura uma experiência distinta das gerações anteriores. Essa familiaridade e interação constante, porém, não se traduzem automaticamente em competências de literacia mediática ou digital, que envolvem um conjunto de habilidades abrangentes que os chamados nativos digitais estão longe de dominar. Vários estudos têm demonstrado as limitações dos jovens em várias áreas críticas, como a capacidade de realizar pesquisas eficazes *online* (Smahel et al., 2020), as capacidades criativas e críticas (Ponte & Batista, 2019), de criação e edição de conteúdo (Smahel et al., 2020), de análise e compreensão críticas da informação (Pereira et al., 2015), de participar na cidadania digital (Livingstone et al., 2005), de identificar e solucionar problemas técnicos de forma autónoma (Lourenço et al., 2019b), de proteger dados pessoais e informações confidenciais, de navegar com segurança na internet e evitar riscos cibernéticos (Smahel et al., 2020), de, enfim, usufruir de todas as oportunidades oferecidas pelo digital (Livingstone et al., 2019). Convém lembrar que os elevados tempos de ecrã que vimos na secção anterior são sobretudo usados em atividades recreativas (Rideout et

al., 2022) que exigem apenas competências técnicas de acesso e muito pouco trabalho intelectual. Isto significa que o facto de os jovens terem, desde idades muito precoces, acesso a tecnologias digitais e serem bastante ágeis a abrir e fechar aplicações, a escrever SMS, a fazer *scrolling* no Instagram ou a jogar videojogos, não os torna competentes em literacia digital e dos *media*. Aliás, os próprios jovens não se classificam a si mesmos como nativos digitais da maneira definida por Prensky, nem como multitarefas (Pedro et al., 2023).

A título de exemplo, dos alunos que participaram no ICILS 2018²⁴, somente 19% foram capazes de utilizar de forma independente as diferentes ferramentas de pesquisa e de gestão de informação. Cerca de 1/3 dos participantes no estudo (36%) demonstrou ser capaz de fazer uma utilização elementar do computador, maioritariamente direccionada para a realização de tarefas simples de pesquisa e de gestão de informação, e só 2% dos alunos atingiram o nível mais alto de competências de literacia da informação, mostrando que podiam executar juízos de controlo e avaliação ao pesquisar informação em linha e criar informação (Fraillon et al., 2018).

No seu conjunto, “a literatura acerca dos nativos digitais demonstra uma clara disparidade entre a confiança com que são feitas certas reivindicações e as respetivas provas” (Bennett & Maton, 2010), e que o retrato marcadamente otimista acerca das competências digitais das gerações mais jovens é “mal fundamentado” (Calvani et al., 2012). Em termos de literacia dos *media*, o conceito de nativo digital poderá ter alguma validade no que diz respeito à dimensão funcional do conceito de LM, focada somente nas competências de acesso e uso, mas não garante as competências necessárias para um envolvimento reflexivo e crítico com os meios digitais e com os recursos *online*, eixos fundamentais da conceção atual da LM (Buckingham et al., 2005).

Também não é verdade que mais tempo de uso se traduza necessariamente num aumento de competências. Pelo contrário, tem sido demonstrado que o excesso de uso e o comportamento *multitasking* estão associados a um menor desempenho cognitivo, devido, em grande parte, à interferência, nos processos cognitivos, de estímulos ambientais irrelevantes e de representações irrelevantes na memória (Ophir et al., 2009). Outros autores enfatizam o

²⁴O ICILS (International Computer and Information Literacy Study) é um estudo internacional que avalia as competências de alunos do ensino básico no uso de tecnologias da informação e comunicação. O ICILS 2018 avaliou as competências dos alunos do 8.º ano de escolaridade em Tecnologias da Informação e da Comunicação, concentrando-se em dois domínios – Literacia em Computadores e Informação e Pensamento Computacional. Em 2023 decorreu uma nova edição do ICILS, cujos resultados ainda não eram conhecidos à data de conclusão desta tese.

aumento da desatenção e dificuldades de concentração (Cain et al., 2016; Cain & Mitroff, 2011; Lopez et al., 2018) – fenómenos associados a uma diminuição do desempenho académico –, o aumento da impulsividade cognitiva (Hadar et al., 2017) e, inclusivamente, alterações cognitivas e neurológicas (Moisala et al., 2016). No seu conjunto, estes estudos parecem demonstrar que o excesso de estimulação sensorial provocada pelos novos *media* durante a infância e adolescência tem um efeito negativo no desenvolvimento do cérebro, criando condições para o aparecimento de défices de concentração, distúrbios de aprendizagem, sintomas de hiperatividade e comportamento aditivo.

Muitos investigadores têm apontado outros potenciais impactos negativos do excesso de tempo de ecrã, nomeadamente o insucesso escolar (Mössle et al., 2010; Peiró-Velert et al., 2014; Poulain et al., 2018) e problemas de saúde, como estados de ansiedade e depressão (Elhai et al., 2016; Fialho et al., 2023), falta de sono (Falbe et al., 2015; Hysing et al., 2015; Scott & Woods, 2018), défice de atividade física (Babey et al., 2013; Barr-Anderson et al., 2008; LeBlanc et al., 2015), obesidade (Robinson et al., 2017; Strasburger, 2011) e distorções da imagem corporal, em particular no caso das raparigas (Grabe et al., 2008).

Também aqui, a Educação para os *Media* poderá desempenhar um papel fundamental na promoção de um uso equilibrado, seguro, saudável e responsável dos *media*, salvaguardando o bem-estar físico e mental das crianças e jovens.

Outro equívoco habitual quando se aborda a relação dos jovens com os *media* deriva do conceito de “produser”. Tal como definido por Bruns (2007), o fenómeno do “produser” é específico do ambiente da Web 2.0, representando a construção e extensão colaborativas e contínuas de conteúdos existentes com vista a um maior aperfeiçoamento. A proliferação de conteúdos gerados pelos utilizadores (em particular, conteúdos visuais) através de plataformas de partilha de conteúdos, elas próprias muitas vezes integradas e/ou indistinguíveis dos sítios de redes sociais, perturbou (embora nunca completamente) os monopólios de produção convencionais que historicamente caracterizaram a comunicação de massas e promoveu fluxos de informação e de intercâmbio mais imprevisíveis e multidirecionais (*Ibidem*). Ainda de acordo com Bruns, os *produsers* não se envolvem na forma tradicional de produção de conteúdo, estão antes envolvidos na *produsage*, que autor descreve como a produção colaborativa e iterativa de conteúdo.

O *produser* é o sujeito da cultura participativa, conceito popularizado por Henry Jenkins (2006), no seu livro *Convergence culture. Where old and new media collide*, ainda que as suas

raízes possam ser encontradas em movimentos sociais e culturais anteriores, como a contracultura dos anos 1960 e o movimento *punk* dos anos 1970. Para Jenkins, a convergência é um processo – não um ponto de chegada – que surge numa era em que os *media* estão em toda a parte e em que os utilizadores podem realizar um conjunto de atividades a partir de um mesmo dispositivo.

Vários autores têm posto em causa esta visão otimista de Bruns e Jenkins, nomeadamente Van Dijck (2009), que considera que a ação dos utilizadores compreende diferentes níveis de participação, variando de “criadores” a “espectadores” e “inativos”, e que “o papel do utilizador como fornecedor de dados é infinitamente mais importante do que o seu papel como fornecedor de conteúdos” (p. 49), e Bird (2011), para quem “é muito claro que a maioria das pessoas, quer por opção, quer por acesso a tempo e recursos, não são *producers*” (p. 504). A participação dos *producers* no universo mediático raramente se traduz em práticas produtivas estruturadas, que exigem esforço e intencionalidade, resumindo-se, na maior parte dos casos, a ações, como “gostar”, “partilhar” ou “comentar”. Sara Pereira (2021) adianta que os utilizadores que se envolvem neste tipo de práticas “não se veem como produtores, aproveitam antes as ocasiões que lhes são proporcionadas” (p. 28). Estas ocasiões são muitas vezes “determinadas por algoritmos, que convidam, facilitam e monitorizam a participação” (Kleut et al., 2018, p. 143). Trata-se, na verdade, de mais um sintoma da progressiva dataficação do fenómeno comunicativo, que analisámos anteriormente, em que, como lembra Buckingham (2019) “cada clique que fazemos nos nossos computadores ou telemóveis representa um conjunto de dados que pode ser usado para nos atrair mais efetivamente com publicidade e *marketing*” (p. 45). Como sugere Bird (2011), os verdadeiros *producers* são uma realidade, mas não são a norma, e muitas vezes podem parecer tão apegados aos grandes *media* e à moda tecnológica que aceitam o condicionamento das suas atividades criativas.

No caso dos jovens, Sara Pereira et al. (2015), num estudo com alunos do 12.º ano, demonstraram que as práticas de produção e participação dos jovens são extremamente baixas (somente 19% dos alunos afirmou ter produzido um vídeo no último ano e apenas 13% colaboravam com os meios de comunicação escolares). O relatório EU Kids Online Portugal de 2019 (Ponte & Batista, 2019), com participantes entre os 9 e os 17 anos, aponta no mesmo sentido, sendo muito poucas as referências a atividades criativas (por exemplo, edição de conteúdos) ou que envolvam participação cívica. As autoras do relatório concluem que

depois da euforia inicial que acompanhou a web 2.0 e que levou a teorias sobre a emergência de uma “cultura participativa”, prevalece hoje uma leitura mais crítica e ponderada, que sublinha que muitos

utilizadores da internet – e das plataformas de redes sociais em particular – não produzem conteúdos, antes se constituem como “curadores” de conteúdos. (Ponte & Batista, 2019, p. 27)

Na sua leitura dos dados do projeto europeu *Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal Education* (com jovens entre os 12 e os 18 anos de Portugal, Espanha, Itália, Finlândia, Reino Unido, Austrália, Uruguai e Colômbia), Sara Pereira (2021) mostra-nos como as práticas de produção e de participação são significativamente baixas entre os jovens e que estes se assumem “mais como consumidores e observadores nas redes sociais do que produtores e agentes” (p. 37). As suas práticas consistem sobretudo na “recepção de conteúdo elaborado e publicado por terceiros” e na “classificação e recirculação desse conteúdo” (p. 40), configurando aquilo que Kleut et al. (2018) designam de pequenos atos de envolvimento. Como tal, as suas produções são “informais, espontâneas, pouco estruturadas, não planeadas e de curto alcance, ou seja, direcionadas aos seus círculos mais próximos, sobretudo aos seus amigos, mas também a familiares” (Pereira, 2021, p. 41).

Ora estas práticas estão predominantemente associadas a competências de natureza técnica/instrumental e não pressupõem que os jovens sejam capazes de mobilizar capacidades críticas para ler criticamente, analisar e compreender o ecossistema mediático. Como nos lembra Buckingham (2019),

a literacia para os *media* não é só uma questão de saber como usar determinados dispositivos, seja para aceder aos *media* ou para criar mensagens. Deve também implicar uma compreensão crítica aprofundada sobre o modo como os *media* funcionam, como comunicam, como representam o mundo e como são produzidos e usados. (p. 3)

Confiar que os jovens, pelo facto de terem nascido e crescido num ambiente saturado de tecnologia, de possuírem equipamentos tecnológicos e os usarem intensamente, aprendem por si, de forma automática e espontânea, tudo o que precisam de saber para usar as tecnologias, garantindo um envolvimento reflexivo e crítico com os meios digitais e com recursos *online*, é um equívoco que, infelizmente, forneceu um álibi às políticas débeis de literacia mediática nas últimas décadas. As crianças e jovens não têm as competências que assumem ter, ou que, à luz do mito dos nativos digitais, o senso comum lhes atribui. Vale a pena, a este propósito, recordar Boyd (2014), para quem a “retórica dos ‘nativos digitais’, longe de ser útil, costuma ser uma distração para entender os desafios que os jovens enfrentam num mundo em rede” (p. 176).

Neste contexto, a educação para os *media* assume um papel fundamental, pela capacitação que pode proporcionar, tanto aos nativos como aos imigrantes digitais, pois se é verdade que os jovens estão cada vez mais equipados e acostumados a lidar com várias

tecnologias, a familiaridade e o domínio das tecnologias de informação e comunicação continuam a ser um desafio da formação (Papi, 2016). Ao contrário do que acontece com frequência, esta formação não pode ser vista apenas em termos instrumentais (que é, aliás, a única área onde, aparentemente, os nativos digitais obtêm *per se* algumas competências), mas implementada de forma coerente e abrangente. Como nos alerta Buckingham, “estratégias pedagógicas da educação para os *media* podem e devem ser alargadas para responder aos novos desafios colocados pelos *media* digitais e sociais” (2020, p. 1).

1.2.6. As redes sociais e a construção da identidade

A forte presença dos jovens nas redes sociais virtuais e a quantidade de tempo que passam a interagir com outros nos espaços digitais, como vimos anteriormente, significa que a Internet funciona cada vez mais como um agente de influência e fornece um contexto interativo no qual a socialização e a construção e desenvolvimento da identidade acontecem. A ausência dos habituais agentes de socialização adultos neste contexto desafia a visão mais tradicional da socialização dos adolescentes e resulta num processo de autossocialização, que dá origem tanto a benefícios como a comportamentos potencialmente arriscados (Anderson & McCabe, 2012; Pereira, 2007). As comunidades virtuais e as redes sociais desmaterializam as relações sociais convencionais, na medida em que “potenciam a criação de construção social partilhada que se concretiza em identidades colectivas, que simulam a presença através da interface e contextualizam a criação de laços sociais que efectivam sentimentos de pertença aos grupos” (Amaral, 2016, p. 97).

Plataformas como Instagram, TikTok e WhatsApp permitem que os jovens partilhem as suas experiências, pensamentos e expressões com um público amplo, ajudando-os a construir uma identidade digital que complementa a sua identidade no mundo real (Boyd, 2014). As redes sociais possibilitam que os jovens mantenham contacto com amigos e familiares, façam novas amizades e participem de comunidades *online* que partilham interesses comuns. Vários estudos indicam que, para muitos jovens, as redes sociais desempenham um papel fundamental na forma como conhecem e interagem com os amigos e representam uma extensão natural das suas interações sociais presenciais, facilitando uma comunicação contínua e fluida (Lenhart, 2015; Lenhart et al., 2010). Os jovens são influenciados por influenciadores digitais, campanhas de *marketing* e conteúdos virais que moldam as suas preferências de moda, música e comportamento (Abidin, 2016). A cultura pop contemporânea é, em grande parte, moldada e disseminada por meio dessas plataformas, permitindo que os jovens participem ativamente na criação e consumo de tendências culturais (Jenkins, 2006). As redes sociais atuam, assim, como

um filtro e um amplificador das culturas juvenis. Através da criação de perfis, partilha de fotos, vídeos e pensamentos, de comentários ou gostos, os jovens constroem e reconstróem as suas identidades de maneiras que seriam impossíveis em interações face a face. Esta dinâmica permite uma autoexpressão mais rica e variada, facilita a manutenção de relacionamentos e a formação de novas amizades, ampliando os horizontes sociais dos jovens. Um estudo de Zhao et al. (2008) destaca que a autoexpressão *online* pode aumentar a sensação de autenticidade e validação social, o que é fundamental para a formação de uma identidade coesa. No entanto, a pressão para apresentar uma imagem idealizada acarreta desafios relacionados com a autoperceção e a autoestima e pode levar à dissonância entre a identidade real e a identidade apresentada e a sentimentos de inadequação e ansiedade (Chou & Edge, 2011), tornando, concomitantemente, os jovens mais vulneráveis a violações de privacidade e outras ameaças *online* (Livingstone et al., 2012). Isto é, embora as redes sociais possam ser fontes de apoio emocional e de sentimento de pertença (Allen et al., 2014; Burke et al., 2010; Wang et al., 2011), elas também podem contribuir para o aumento do *stress* e da ansiedade, em particular na adolescência, altura em que o volume de tarefas escolares e as expectativas de desempenho são associadas a níveis elevados de *stress* e ansiedade (Suldo et al., 2008) e as transformações da puberdade são acompanhadas por flutuações hormonais que podem afetar o humor e aumentar a sensibilidade a esse mesmo *stress* (Patton & Viner, 2007).

As redes sociais estão repletas de imagens que representam ideais de beleza muitas vezes inatingíveis. Essas imagens são frequentemente editadas e filtradas, criando padrões irreais e estereotipados, mas que os consumidores, em especial crianças e jovens, assumem como ideal, atingível ou inatingível. Estudos mostram que a exposição a essas imagens pode exacerbar preocupações com a aparência física. Um estudo de Perloff (2014) argumenta que a internalização desses ideais de beleza pode levar a distúrbios alimentares e dismorfia corporal. Vandenbosch e Eggermont (2012) demonstraram, na mesma linha, que a exposição a imagens e normas culturais nas redes sociais pode influenciar negativamente a autoimagem e promover a conformidade com estereótipos de género e beleza. A autoestima é outro aspeto crítico influenciado pelo uso das redes sociais. Enquanto algumas pesquisas indicam que a interação positiva nas redes sociais pode melhorar a autoestima dos jovens (Yang & Brown, 2012), muitas outras destacam os impactos negativos. Um estudo de Valkenburg et al. (2006) descobriu que o *feedback* positivo ou negativo recebido nas redes sociais pode influenciar significativamente a autoestima dos jovens. *Feedback* negativo, em particular, está associado a uma queda na autoestima e ao aumento de sentimentos de depressão e ansiedade. A ansiedade é ainda

frequentemente exacerbada pelo fenómeno do *fear of missing out* (FOMO), ou medo de estar a perder algo, exponenciado pelas redes sociais, onde os jovens são constantemente expostos a imagens de eventos e atividades dos quais não participam mas que julgam imprescindíveis. Esta apreensão generalizada de que outros possam estar a ter experiências gratificantes das quais não se está a participar e o desejo de estar continuamente ligado ao que os outros estão a fazer têm sido associados a níveis mais baixos de satisfação com a vida e a impactos negativos no desempenho escolar dos jovens (Przybylski et al., 2013).

Em suma, é hoje amplamente reconhecido que as redes sociais têm uma influência significativa e multifacetada na construção da identidade dos jovens. Enquanto oferecem oportunidades para a exploração e a autoexpressão, também podem gerar pressões para a conformidade e um aumento da ansiedade social. É essencial que pais, educadores e profissionais de saúde estejam cientes desses impactos e desenvolvam estratégias para apoiar os jovens na utilização saudável desses ambientes digitais. É esse também o papel da Educação para os *Media*.

Capítulo 2. Literacia mediática: conceito, modelos e avaliação

2.1. Literacia(s)

A literacia é um conceito tradicionalmente associado à capacidade de ler e interpretar informação, que permite aos indivíduos resolver problemas e tomar decisões informadas. As transformações na forma de criar, distribuir e comunicar informação, que aceleraram nas últimas décadas, estão a exigir aos indivíduos novas capacidades de descodificação e ditaram sucessivas reformulações do conceito de literacia, tornando-o mais fluido, polissémico e difuso, moldado pelo contexto social e geográfico e temporalmente evolutivo.

2.1.1. Ler, escrever e contar

O termo literacia (do inglês *literacy*, pelo latim *litterātu-*, “culto”; “sábio”) entrou na língua portuguesa para designar a capacidade de usar os sinais e símbolos do alfabeto em atividades de leitura e escrita e de realizar tarefas simples de cálculo. Embora por vezes seja usado como sinónimo de alfabetismo, alguns autores assinalam a diferença entre os dois conceitos, pois o primeiro “traduz o ato de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo) (...) [e a literacia] traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente et al., 1996, p. 4).

Foi esta aceção, focada na capacidade de usar as competências de leitura, escrita e cálculo, que os estudos pioneiros sobre a literacia das populações adotaram, nos quais a literacia era entendida como a capacidade de “usar todas as formas de materiais escritos requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (Sim-Sim, 1989, p. 7), “de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Montigny et al., 1991, p. 14), “capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (Kirsch et al., 1993, p. 2), “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Benavente et al., 1996, p. 4), “capacidade de compreender e empregar informação impressa nas atividades diárias, em casa, no trabalho e na comunidade – para alcançar os seus objetivos, e para desenvolver o seu conhecimento e potencial” (OECD, 2000, p. x).

Dominar a escrita e a leitura era (continua a ser) essencial para que um indivíduo fosse considerado “letrado, erudito, fluente, informado, amplamente lido, esclarecido ou bem

fundamentado” (Horton, 2007, p. 63). Inventada há mais de cinco milénios no Próximo Oriente, a escrita passou de uma arte circunscrita a uma elite de escribas a uma competência largamente difundida e definidora do nível de desenvolvimento de uma sociedade.

À medida que a informação e o conhecimento se encontram cada vez mais na base da estruturação e organização da sociedade, a capacidade de produzir e interpretar informação escrita, nos seus diversos suportes e por referência às mais variadas situações, assume um carácter decisivo. (Ávila, 2007, p. 23)

Em Portugal, o estudo mais abrangente sobre literacia data de meados dos anos 90 do século passado, coordenado por Ana Benavente (*A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*), que permitiu constatar que a esmagadora maioria da população evidenciava competências de literacia muito reduzidas. Desse estudo emergem algumas características definidoras do conceito de literacia. Em primeiro lugar, que o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser deduzido a partir, simplesmente, dos seus níveis de escolaridade (Benavente et al., 1996). Embora a escolaridade pareça ser a principal determinante em questões de literacia (Ávila, 2007, p. 39; OECD, 2000, p. xiv) (isto é, populações com níveis mais elevados de escolarização tendem a apresentar níveis mais altos de literacia), a não existência de uma correspondência linear entre os graus de escolarização de uma população e o seu perfil de literacia é corroborada por inúmeros estudos (Benavente et al., 1996; Sebastião et al., 2001), pois “a posse de um diploma não reflete necessariamente o perfil de literacia do seu detentor” (Lopes, 2014, p. 82) e “muitos adultos, apesar de vários anos de escolarização, demonstram sérias dificuldades em utilizar na vida quotidiana materiais impressos ou outros suportes de informação escrita” (Ávila, 2005, p. 104). Há ainda que considerar os contextos de aprendizagem informal, em que os indivíduos adquirem competências de literacia, em “meio familiar, local ou associativo, em situações de trabalho ou de lazer, bem como outras experiências ligadas à formação profissional e à educação de adultos” (*Ibidem*) ou o impacto de práticas individuais, como a leitura, que conduzem a níveis mais altos de literacia, ou ver televisão, que tem o efeito inverso (OECD, 2000, p. 49). Em segundo lugar, a literacia não pode ser encarada sob uma perspetiva dicotómica, já que não existe nenhum indivíduo completamente iletrado nem o seu oposto. Como afirmou Cipolla há mais de meio século, a literacia não é um fenómeno social de tudo ou nada (1969). “Entre as pessoas incapazes por completo de ler e escrever, por um lado, e aquelas que são plenamente competentes no domínio da leitura e da escrita, por outro, existe um conjunto populacional mais ou menos vasto” (Ávila, 2005, p. 105). Também não podemos ver a literacia como algo constante, que se obtém num determinado momento e é válido para todo o sempre (Benavente et al., 1996), pois as pessoas adquirem ou perdem competências de literacia ao longo da vida.

E, finalmente, a literacia é um fenómeno multidimensional e inseparável do contexto social e cultural e das capacidades que cada sociedade, num determinado momento, exige ao indivíduo para o desempenho de funções sociais diversificadas (Benavente et al., 1996, p. 5). É também esta a perspetiva de Scribner e Cole, que definem a literacia como “práticas socialmente organizadas [que] fazem uso de um sistema de símbolos e de uma tecnologia para os produzir e disseminar” (Scribner & Cole, 1981, p. 99), associando-a à dimensão simbólica da escrita e do cálculo.

Em 2005, a UNESCO expandiu a abrangência do conceito de literacia, abarcando novas competências, como a computação, e associando-o à aprendizagem ao longo da vida, mas mantendo-o circunscrito à palavra escrita. Define literacia como

a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A literacia envolve uma aprendizagem contínua para permitir aos indivíduos alcançar os seus objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral (UNESCO, 2005, p. 21).

Desta definição da UNESCO emerge a dimensão cívica da literacia, condição de participação na sociedade, que é hoje vista como uma questão de dignidade e de direitos humanos, levando os governos nacionais e organizações internacionais a desenvolver incitativas no sentido de erradicação da iliteracia. A UNESCO, desde 1967, celebra a 8 de setembro o Dia Internacional da Literacia²⁵, e a ONU lançou, no início deste século, o Plano de Ação Internacional para a Implementação da Resolução 56/116²⁶ (2001) do Quadro de Ação de Dacar²⁷ (2000), por vezes referida como a Resolução Fundadora da Década da Alfabetização das Nações Unidas (2003-2012), que apelava a uma melhoria de 50% na alfabetização de adultos até 2015, especialmente das mulheres, e a um acesso equitativo à educação básica e contínua de todos os adultos. Em 2015, a ONU apresentou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, uma coleção de 17 metas globais, como parte da Resolução 70/1 da Assembleia Geral das Nações Unidas: “Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”²⁸. O objetivo 4, “Educação de Qualidade”, visa, entre outros,

²⁵ O Dia Internacional da Literacia foi proclamado na Conferência Geral da UNESCO, reunida em Paris em 26 de outubro de 1966, na sequência de uma recomendação formulada no Congresso Mundial de Ministros da Educação para a Erradicação da Iliteracia, que decorreu em Teerão no dia 8 de setembro de 1965.

²⁶ <http://www.un-documents.net/a56r116.htm>

²⁷ <http://www.un-documents.net/dakarfa.htm>

²⁸ <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

garantir que todas as meninas e meninos completam o ensino básico e secundário, que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. Contudo, apesar destes esforços, existem hoje pelo menos 771 milhões de jovens e adultos que carecem de competências básicas de literacia²⁹.

Em suma, podemos concluir que a literacia não é um conjunto de competências genéricas ou algo que possuímos ou não possuímos, é uma prática sociocultural, é algo que fazemos, e o que fazemos com a literacia depende dos contextos sociais, culturais e históricos em que o fazemos. A literacia tem, pois, uma face diferente em diferentes contextos e comunidades.

2.1.2. Literacia dos *media*

Do ponto de vista histórico, cada etapa do desenvolvimento das comunicações – em termos de códigos, técnicas e *media* – corresponde a um desenvolvimento específico das competências comunicativas e culturais e, consequentemente, a um modelo de literacia diferente (Pérez Tornero, 2008). A complexificação das sociedades nas últimas décadas, em particular “a revolução dos computadores, incluindo o PC e a Internet, e a revolução *dos media*, incluindo as tecnologias sem fios, móveis e multimédia” (Horton, 2007, p. 2), confrontou os indivíduos com desafios que são significativamente diferentes dos que se lhe deparavam no século XX e que vão além das capacidades de ler, escrever e contar:

cada vez mais, os indivíduos letrados são aqueles que têm as competências – conhecimento, capacidades e atitudes – que lhes permitem compreender e relacionar-se com aquilo que os rodeia de maneiras cada vez mais subtis do que a simples compreensão de palavras e números encadeados. (Moeller et al., 2011, p. 10)

Os ambientes multimédia exigem uma nova alfabetização e a capacidade de decodificar e compreender as práticas sociais e as linguagens textuais e não textuais deste novo contexto (Jones-Kavalier & Flannigan, 2006). Como afirmam Jenkins et al. (2009, p. xiii), estamos apenas a começar a identificar e a avaliar estes conjuntos emergentes de novas aptidões sociais e competências culturais, para cujo enquadramento procuramos uma concetualização, como literacia mediática ou dos *media*, literacia audiovisual, literacia das notícias, literacia digital, ciberliteracia, literacia eletrónica, literacia de informação, tecnológica ou das TIC, e muitas

²⁹ Dados da UNESCO de 2022: <https://www.unesco.org/en/days/literacy>

outras. Alguns destes conceitos estão mais bem delimitados e apoiados por teorias e provas empíricas. Outros são mais inovadores, disruptivos e compostos, como a transliteracia ou a literacia transmedia (Scolari, 2013; Ciastellardi & Di Rosario, 2015) ou a literacia algorítmica (Ridley & Pawlick-Potts, 2021).

Uma característica comum destes tipos distintos de literacia é que todos eles partilham o objetivo comum de desenvolver as capacidades das pessoas nas áreas dos *media* e das TIC, respondendo aos desafios da evolução tecnológica e do crescente poder da informação, da comunicação e dos ambientes digitais na sociedade. Reconhecem o importante papel e funções dos *media* e dos fornecedores de informação na sociedade, bem como o seu impacto sobre o público. E partilham os mesmos objetivos de promover a aprendizagem ao longo da vida, construindo sociedades de conhecimento produtivas, facilitando a plena participação dos cidadãos na sociedade (Wilson et al., 2011) e o incentivo à “boa governação e ao desenvolvimento responsável” (UNESCO, 2013, p. 27).

O conceito de literacia dos *media* (LM) surgiu nos anos 50 do século passado, nos Estados Unidos, com a criação, em 1953, do National Telemedia Council³⁰ (em Madison, Wisconsin), que publica até hoje o *Journal of Media Literacy* (originalmente *Telemedium*), ainda que as primeiras preocupações relativamente à necessidade de educar os cidadãos para o uso dos *media* sejam, para alguns autores, ainda mais antigas, remontando ao final da segunda década do século XX, quando o conselho britânico de educação, em 1929, propôs que os professores elevassem os padrões de gosto e avaliação das crianças sobre filmes (Brown, 1991), ou a meados do século XIX, quando os jornais se tornaram um meio de comunicação de massas (Anderson, 2008).

Mas será sobretudo a partir dos anos 80 do século XX, e, em particular, após a publicação da Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982), cuja importância discutiremos mais à frente, que o conceito de LM ganha especial relevância para designar o conjunto de competências que os indivíduos devem ter na sua relação com os *media*.

Uma das definições mais comuns e consensuais de LM foi a que resultou da National Leadership Conference on Media Literacy³¹, em 1992, que a apresenta como a “capacidade de

³⁰ <https://www.nationaltelemediacouncil.org>

³¹ A National Leadership Conference on Media Literacy realizou-se no Aspen Institute Wye Center, Queenstown, Maryland (EUA), nos dias 7, 8 e 9 de dezembro de 1992.

aceder, analisar, avaliar e produzir mensagens numa grande variedade de formas” (Aufderheide & Firestone, 1993, p. 6). Estes quatro elementos – aceder, analisar, avaliar e produzir – continuam, ainda hoje, com pequenas variações, a ser usados pela maioria dos especialistas (Arke & Primack, 2009, Ferrés & Piscitelli, 2011, Hobbs, 2017, Lopes, 2014, Pereira et al., 2015) e enformam as definições de literacia mediática de instituições como os norte-americanos Center for Media Literacy³², National Association for Media Education³³, Action Coalition for Media Education³⁴, American Library Association³⁵ e do regulador britânico Ofcom³⁶.

James Potter considera que qualquer tentativa de definição de LM deve ter em conta duas características fundamentais: em primeiro lugar, a LM é *multidimensional*: inclui uma dimensão cognitiva ou factual, mas também as dimensões emocional, estética e moral. É a combinação destas diferentes dimensões que utilizamos para criar mensagens e para processar e interpretar o significado das mensagens que nos chegam através dos *media*. Em segundo lugar, e à semelhança do que vimos relativamente à literacia, a literacia dos *media* é um *continuum* e não uma categoria. Não existe ninguém completamente desprovido de competências de LM nem o seu contrário, e há sempre margem para melhorar (Potter, 2016). Horton acrescenta que, “analiticamente, o conceito de literacia mediática é utilizado tanto a nível individual como a nível societal” (2007, p. 7), pois a LM é uma questão de competências e conhecimentos individuais, mas depende também das instituições, dos textos e das técnicas através das quais a informação e a comunicação são mediadas.

Embora a OCDE não apresente uma definição formal de LM, evidencia competências semelhantes nos seus documentos sobre literacia, em particular no que diz respeito a competências relacionadas com a resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia. No Programa para a Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC), a OCDE define a resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia como a capacidade de utilizar tecnologia digital, instrumentos de comunicação e redes com vista a adquirir e avaliar informações, entrar em comunicação com os outros e realizar tarefas práticas (PIAAC Literacy Expert Group, 2009).

³² <https://www.medialit.org>

³³ <https://namle.ne>

³⁴ <https://www.acmecoalition.org>

³⁵ <https://www.ala.org>

³⁶ <https://www.ofcom.org.uk>

A UNESCO, que usa habitualmente o conceito de “literacia dos *media* e da informação” (LMI) considera a LMI “um novo construto de literacia que ajuda a capacitar pessoas, comunidades e nações a participar e contribuir para as sociedades globais do conhecimento” (UNESCO, 2013, p. 17), que “confere aos indivíduos conhecimentos sobre as funções dos *media* e dos sistemas de informação, as condições em que estas funções podem ser desempenhadas, e as formas como os cidadãos podem tanto avaliar a qualidade do conteúdo como contribuir para ele” (Moeller et al., 2011, p. 12) e que “engloba tudo, desde ter os conhecimentos necessários para utilizar a velha e a nova tecnologia mediática até ter uma relação crítica com os conteúdos mediáticos” (Horton, 2007, p. 6). Mais recentemente, a UNESCO resumiu as ideias centrais da LMI como ferramentas de “empoderamento de todos os cidadãos para procurar, avaliar, usar e criar informação, conteúdos digitais e de *media*, a fim de atingir os seus objetivos de informação, educação e desenvolvimento” (Grizzle et al., 2021, p. 19), num conceito que remete igualmente para a definição de LM de Aufderheide & Firestone.

É também esta a orientação seguida pela Comissão Europeia na sua “Recomendação da Comissão de 20 de Agosto 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva”, em que se define LM 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). A Comissão enquadró ainda o conceito de LM no contexto da convergência dos *media* – isto é, a fusão dos antigos e dos novos *media* que ocorre nas fases avançadas de desenvolvimento da sociedade da informação (Pérez Tornero, 2008).

O carácter polissémico do conceito de LM está bem evidente num ensaio de Potter de 2010, onde o autor identifica mais de 40 definições distintas (pp. 677-679). No mesmo texto, confirma que uma simples pesquisa no Google produziu mais de 765 000 resultados e houve mais de 18 700 artigos sobre “media literacy” indexados no Google Académico (Potter, 2010, p. 675). Pouco mais de uma década depois, em 2023, o Google devolve mais de 8 milhões de páginas na busca de “media literacy” e o Google Académico apresenta mais de 225 000 resultados. Potter fez um esforço extraordinário para processar as mais de quatro dezenas de definições de LM e encontrou uma série de características comuns:

- Os *media* têm o potencial de impor uma vasta gama de efeitos potencialmente negativos sobre o indivíduo;
- O objetivo da literacia mediática é ajudar as pessoas a protegerem-se contra estes efeitos potencialmente negativos;

- A literacia mediática deve ser desenvolvida. Ninguém nasce mediaticamente competente, e este desenvolvimento requer esforço de cada indivíduo, bem como orientação de especialistas;
- A literacia mediática é um espaço multidimensional que engloba competências cognitivas, emocionais, estéticas e morais. (2010, p. 681)

A conceção de Potter de LM, como fica evidente nos primeiro e segundo pontos, está claramente assente no binómio risco/benefício. O objetivo da LM, de acordo com esta perspetiva, seria maximizar os benefícios e minimizar os riscos associados aos usos dos *media*, isto é, “detetar um efeito mediático potencialmente negativo e/ou inocular as pessoas contra o seu suposto efeito, ou neutralizar o efeito negativo existente” (Potter, 2010, pp. 684–685). Esta visão securitária, que continua no cerne de muitas abordagens de educação para os *media* (basta atentar no relevo que, nas escolas, é dado às questões do *cyberbullying*, do *sexting*, do *grooming*, do controlo do tempo de uso, ou, mais recentemente, às *fake news*), ainda que importante, é considerada insuficiente por muitos autores (Buckingham, 2003). Buckingham e Domaille consideram que uma definição mais contemporânea de LM “parece basear-se em ideias” tais como “consciência crítica”, “participação democrática” e mesmo “fruição mediática” (2009, p. 23). Trata-se, em síntese, de equilibrar a proteção com a capacitação. Mais recentemente, Buckingham reafirmou que a LM deveria basear-se no “pensamento crítico” (mas “capaz de conduzir à ação”) e numa abordagem pedagógica assente na “relação dinâmica entre *leitura* (isto é, análise textual); *escrita* (ou produção criativa); e análise contextual (que fornece contexto social à leitura e escrita individual)” (2019, p. 69).

Outros conceitos que habitualmente aparecem associados à LM são os de literacia digital, literacia da informação e cidadania digital. Vamos abordar sumariamente cada um deles.

2.1.3. Literacia digital

Numa das suas concetualizações mais antigas, a literacia digital é apresentada como a capacidade de compreender e utilizar informação em múltiplos formatos a partir de uma vasta gama de fontes quando é apresentada através de computadores (Gilster, 1997). Mais tarde, a União Europeia definiu literacia digital como “a utilização confiante, crítica e criativa das TIC para atingir objetivos relacionados com o trabalho, empregabilidade, aprendizagem, lazer, inclusão e/ou participação na sociedade” (Ferrari, 2013, p. 4) e, ainda mais recentemente, referiu que as

competências digitais 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)

Para a União Internacional de Telecomunicações, a literacia digital é uma questão risco/benefício, definindo-a como “a capacidade de utilizar as TIC de forma a ajudar os indivíduos a alcançar resultados benéficos e de alta qualidade na vida quotidiana para si próprios e para os outros” e “reduzir os potenciais danos associados a aspetos mais negativos da participação digital” (International Telecommunication Union, 2018, p. 23).

Nesse mesmo ano, a UNESCO apresentou a literacia digital como a capacidade de aceder, gerir, compreender, integrar, comunicar, avaliar e criar informação segura e apropriada através de tecnologias digitais para o emprego, trabalho digno e empreendedorismo. Inclui competências que são referidas de forma variada como literacia informática, literacia em TIC, literacia da informação e dos *media*. (Law et al., 2018, p. 6)

2.1.4. Literacia da informação

Em 1974, Paul Zurkowski, então presidente da Information Industry Association, apresentou, pela primeira vez, o conceito de literacia da informação, dizendo:

(...) as pessoas formadas na aplicação de recursos de informação ao seu trabalho podem ser chamadas de literatos de informação. Aprenderam técnicas e aptidões para utilizar a vasta gama de ferramentas de informação, bem como fontes primárias na conceção de soluções de informação para os seus problemas. (1974, p. 9)

Desde então, diversas organizações e estudiosos têm avançado com definições de literacia da informação. Uma das mais frequentemente citadas é a da American Library Association, que diz que um indivíduo com competências de informação “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente” (American Library Association, 1989). Muitas outras definições acabam por ser derivações desta, com alguns desenvolvimentos. Uma declaração de princípios da Association of College & Research Libraries afirma que um indivíduo com literacia da informação é capaz de:

- Determinar a extensão da informação de que necessita;
- Aceder à informação de que necessita de um modo eficaz e eficiente;
- Avaliar criticamente a informação e as suas fontes;
- Incorporar a informação selecionada na sua base de conhecimentos;
- Usar a informação eficazmente de modo a conseguir um objetivo específico;
- Compreender as questões económicas, legais, e sociais que envolvem o uso da informação, e aceder e utilizar a informação de um modo ético e legal. (2000, pp. 2-3)

De acordo com a UNESCO, a literacia da informação é a capacidade de um indivíduo:

- Reconhecer as suas necessidades de informação;
- Localizar e avaliar a qualidade da informação;
- Armazenar e recuperar informação;
- Fazer uma utilização eficaz e ética da informação;
- Aplicar informação para criar e comunicar conhecimento. (Catts & Lau, 2008, p. 7)

Uma das concetualizações mais recentes é a da UK Library and Information Association, que define literacia da informação como a “capacidade de pensar criticamente e fazer juízos equilibrados sobre qualquer informação que encontramos e utilizamos. Ela capacita-nos como cidadãos para alcançar e expressar opiniões informadas e para nos envolvermos plenamente com a sociedade” (CILIP, 2018).

2.1.5. Cidadania digital

A importância crescente dos ambientes digitais como espaços de socialização, participação e envolvimento cívico foi acompanhada de novas preocupações relacionadas com a utilização segura, responsável, ética e saudável das TIC, que enquadram o conceito de cidadania digital. O Conselho da Europa é uma das instituições que coloca a tónica na cidadania digital, definindo um cidadão digital como alguém que “através do desenvolvimento de uma vasta gama de competências, é capaz de se envolver de forma ativa, positiva e responsável tanto em comunidades *online* como *offline*” (Richardson & Milovidov, 2019, p. 8). Considera ainda que a cidadania digital envolve uma “vasta gama de atividades, desde criar, consumir, partilhar, brincar e socializar, investigar, comunicar, aprender e trabalhar” (*Ibidem*, p. 12). Em 2019, o Conselho da Europa lançou o *Digital Citizenship Education Handbook*, que inclui um modelo concetual de cidadania digital que analisaremos mais à frente.

A organização canadiana MediaSmarts agrega ao conceito de cidadania digital o comportamento cívico *online*, apresentando-a como a capacidade de navegar nos ambientes digitais de forma segura e responsável e de se envolver ativa e respeitosamente nestes espaços (MediaSmarts, s.d.-b), uma perspetiva que foi igualmente adotada pela organização DQ World, que associa as questões de segurança, saúde, responsabilidade e empatia nos ambientes digitais ao pensamento crítico (DQ LAB PTE. LTD., 2023).

2.1.6. Inteligência artificial e literacia algorítmica

A inteligência artificial (IA), que a Comissão Europeia define como “*software* em computadores ou máquinas programados para executar tarefas que normalmente exigem inteligência humana, por exemplo aprendizagem ou raciocínio” (Comissão Europeia, 2022^a, p.

10), tem vindo a desempenhar um papel crescente nos ambientes mediáticos, como pudemos constatar no capítulo 1, e passou a fazer parte, nos últimos anos, das preocupações e da agenda de diversas organizações internacionais, que publicaram orientações, diretivas e propostas legislativas. A UNESCO, por exemplo, publicou, em 2019, o seu “Consenso de Pequim sobre a inteligência artificial e a educação” (UNESCO, 2019), a que se seguiu, em 2021, o guia para decisores educativos “AI and education: guidance for policy-makers” (UNESCO, 2021) e, no ano seguinte, a “Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial” (UNESCO, 2022b). Seguiram-se, em 2023, três importantes documentos, o manual sobre IA para professores de jornalismo (Beckett et al., 2023), um número especial do seu *Courier* intitulado “Education in the age of artificial intelligence” (UNESCO, 2023a) e o guia sobre o uso de IA generativa na educação e investigação, “Guidance for generative AI in education and research” (UNESCO, 2023b).

A International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) também publicou uma declaração sobre bibliotecas e IA (IFLA, 2019) que estabelece considerações para a sua utilização com alunos e outros utilizadores, e a OCDE adotou, em maio de 2019, uma recomendação sobre IA que estabelece “princípios para uma gestão responsável de uma IA fiável” e para “políticas nacionais e de cooperação internacional” (OECD, 2019c) e publicou, em 2023, um guia com “linhas de orientação para uma utilização eficaz e equitativa da IA na educação” (OECD, 2023).

O Conselho da Europa debruçou-se igualmente sobre esta temática, tendo publicado, em 2022, o relatório “Artificial intelligence and education” (Holmes et al., 2022), uma visão crítica da IA pela lente dos direitos humanos, da democracia e do Estado de direito.

A União Europeia apresentou, em 2019, as suas “Orientações éticas para uma IA de confiança”, documento que considera que uma IA de confiança comporta três componentes: “a) deve ser Legal, cumprindo toda a legislação e regulamentação aplicáveis; b) deve ser Ética, garantindo a observância de princípios e valores éticos; c) deve ser Sólida” (Comissão Europeia, 2019). O plano de Ação para a Educação Digital 2021-17 da UE também inclui, na sua ação 6, orientações éticas para educadores sobre a utilização de IA e de dados no ensino e na aprendizagem, que se traduziu na publicação, em 2022, das “Orientações éticas para educadores sobre a utilização da inteligência artificial (IA) e de dados no ensino e na aprendizagem”. Estas orientações, tendo por base o documento de 2019, “visam ajudar os educadores a compreender o potencial que as aplicações de IA e a utilização de dados podem ter na educação e alertar para os possíveis riscos” (Comissão Europeia, 2022a, p. 11). Paralelamente, a UE promoveu, em

2022, uma revisão do Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp), precisamente para acomodar as novas competências relacionadas com a inteligência artificial e a literacia dos dados (Vuorikari et al., 2022).

Em fevereiro de 2024, a UE publicou o primeiro quadro jurídico de sempre em matéria de IA (AI Act³⁷), que aborda os riscos da IA e “posiciona a Europa para desempenhar um papel de liderança a nível mundial” (Comissão Europeia, 2024). O objetivo destas regras é “promover uma IA fiável na Europa e não só, garantindo que os sistemas de IA respeitam os direitos fundamentais, a segurança e os princípios éticos, e abordando os riscos de modelos de IA muito poderosos e impactantes” (*Ibidem*).

O impacto crescente da IA nos *media* e na educação levaram alguns autores a propor o conceito de literacia da IA ou literacia algorítmica, entendida como a “compreensão dos processos de decisão automatizados e a capacidade de avaliar as suas implicações” (Diakopoulos, 2016). Long e Magerko apresentam uma visão operacional da literacia algorítmica, definindo-a como “um conjunto de competências que permite aos indivíduos avaliar criticamente as tecnologias de IA; comunicar e colaborar eficazmente com a IA; e utilizar a IA como uma ferramenta *online*, em casa e no local de trabalho” (2020, p. 2). Ridley e Pawlick-Pott (2021) levam este raciocínio mais longe e definem a literacia algorítmica como

a capacidade, a competência e a consciência para:

- Compreender e raciocinar sobre algoritmos e os seus processos;
- Reconhecer e interpretar a sua utilização em sistemas (incorporados ou explícitos);
- Criar e aplicar técnicas e ferramentas algorítmicas a problemas numa variedade de domínios;
- Avaliar a influência e o efeito dos algoritmos em contextos sociais, culturais, económicos e políticos;
- Posicionar o indivíduo como coconstituente na tomada de decisões algorítmicas. (p. 4)

Esta definição reconhece dois conceitos abrangentes de literacia mediática: criatividade e análise crítica. A criatividade no sentido de construir, criar e utilizar algoritmos para fins específicos, e análise crítica na medida em que envolve o reconhecimento da aplicação de algoritmos na tomada de decisões e as implicações da sua utilização numa variedade de contextos.

A emergência da IA nos currículos escolares levou a UNESCO, em 2022, a mapear os currículos de IA existentes, com um enfoque específico no conteúdo curricular e nos resultados

³⁷ <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai>

de aprendizagem, produzindo um relatório que delineia mecanismos de desenvolvimento e validação, alinhamento curricular, preparação de ferramentas de aprendizagem e ambientes necessários, pedagogias sugeridas e formação de professores. Esta análise “permite extrair considerações fundamentais para orientar o planejamento futuro de políticas de certificação, a conceção de currículos nacionais ou programas de estudo institucionais e estratégias de implementação para o desenvolvimento de competências de IA” (UNESCO, 2022a, p. 6).

2.1.7. A nossa definição de literacia mediática

A partir da revisão da literatura, propomos a nossa definição de LM:

Literacia mediática é a capacidade de compreender e usar os media de forma crítica, saudável e responsável. Abrange a capacidade de navegar de forma segura e eficaz na internet e nas redes sociais, a capacidade de aceder, analisar criticamente, avaliar, combinar, transformar, produzir e publicar conteúdo em diversos contextos e formatos, incluindo texto, imagem, áudio, vídeo e as suas combinações. Inclui ainda compreensão das tecnologias, das plataformas de media e da inteligência artificial, dos seus efeitos sobre os indivíduos e das suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e comunitário.

Do nosso ponto de vista, a LM engloba, pois, os conceitos de literacia digital, de literacia da informação, de cidadania digital e de literacia algorítmica que abordámos anteriormente. Adotamos assim a perspetiva holística da Comissão Europeia, que considera que a LM inclui o “domínio de formas anteriores de literacia: leitura e escrita (da compreensão às capacidades criativas), audiovisual, digital e as novas competências exigidas num clima de convergência dos *media*” (Pérez Tornero, 2008, p. 8).

2.2. Competência(s)

2.2.1. Conceito de competência

À semelhança do conceito de literacia e de literacia dos *media*, o conceito de competência é polissémico e difuso. Os dicionários definem comumente competência como um conhecimento aprofundado que permite às pessoas julgar e decidir em certas matérias ou desempenhar determinadas funções (Porto Editora, 2004), de acordo com determinados padrões (Verbo, 2006). Contudo, o termo é usado com significados diferentes, dependendo das situações, dos contextos (jurídico, linguístico, empresarial) ou de quem o utiliza.

O conceito de competência tem origem no mundo do trabalho (Ferrés & Piscitelli, 2012) concetualizando a relação entre conhecimento formal e produtividade económica. Competência é entendida como “uma combinação de conhecimentos, destrezas e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto” (*Ibidem*, p. 76).

Para Perrenoud (1998), a competência é a capacidade de agir de forma eficaz diante de uma situação complexa, mobilizadora de diferentes conhecimentos, recursos, atitudes e esquemas de ação e de avaliação. De acordo com este autor, a competência manifesta-se na ação, pois não basta possuir conhecimentos ou aptidões para se ser competente (pode-se conhecer as regras da gramática e não se saber aplicá-las na escrita de um texto). A maior parte dos autores converge nesta definição de competência como um *saber em uso*, que pressupõe a aplicação do que se conhece num contexto singular (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 1994; Roldão, 2003, 2005; Rychen & Tiana, 2005). A competência manifesta-se quando o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios – valores, atitudes, capacidades relevantes –, seleccioná-los e integrá-los de forma ajustada, a fim de responder apropriada e eficazmente às exigências, desafios e oportunidades que são apresentadas por um contexto (Council of Europe, 2016; Cruz, 2001; Roldão, 2003).

De acordo com Ceitil (2006), o termo competência tem sido perspectivado ora como atribuição, ora como qualificação, ora como traço/característica pessoal, ora como comportamento/ação, chamando a atenção para características extrapessoais (perspetiva das atribuições e das qualificações), intrapessoais (perspetiva dos traços/características pessoais) e/ou comportamentais. Trata-se, portanto, de um conceito multidimensional, que combina saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do *self* (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). Ser-se competente implica, assim, não apenas uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica, mas também a coordenação e combinação de saberes. Este saber combinatório é destacado por vários outros autores, como Hager & Gonczi (1996) – *combinações* complexas de elementos que são usadas pelos indivíduos para compreender –, Le Boterf (2005) – articulação de saberes e *combinação* de diversos elementos – e Escudero (2009) – mobilizar, *combinar* e transferir conhecimentos e aptidões.

Em síntese, a competência será então a capacidade de combinar e aplicar atributos relevantes a tarefas específicas em contextos particulares. Estes atributos incluem conhecimentos, valores, disposições pessoais e sensibilidades, e a capacidade de os combinar e pôr em prática de forma apropriada num determinado contexto. “A competência é, em primeira

linha, individual e contextualizada, isto é, ligada a situações concretas nas quais se possa demonstrar, potenciando a sua utilização noutros contextos“ (Costa et al., 2008, p. 65).

2.2.2. As competências em educação

A emergência do conceito de competência no quadro das organizações internacionais, em particular ao nível da educação, tem tido implicações na agenda educativa global e no desenvolvimento curricular desde meados do século passado. Mas este processo não decorre sem sobressaltos, pois, como lembra Roldão (2005, p. 10), o foco nas competências acarreta perturbações associadas “ao efeito da discrepância face aos quadros curriculares de referência anteriores e a práticas de ensino ancoradas largamente num paradigma transmissivo”.

As doutrinas behavioristas da educação, prevalecentes na educação até aos anos 60 do século XX, têm vindo, progressivamente, a ser substituídas por uma perspectiva construtivista, em que o enfoque já não incide exclusivamente nos comportamentos que deviam ser expressos pelos alunos, mas também, e fundamentalmente, na capacidade de o indivíduo se assumir como ator autónomo da sua aprendizagem. O prisma construtivista do ensino decorre da perspectiva piagetiana sobre o papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento (Piaget, 1975) e tem como denominador comum a ênfase atribuída à atividade do aluno como fator primordial da aprendizagem. De acordo com o construtivismo

o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio. (Becker, 1992, p. 88)

A teoria construtivista da aprendizagem é frequentemente associada à atividade de resolução de problemas, por vezes incluída no quadro mais amplo da atividade de investigação, como resposta curricular aos desafios da diversidade dos contextos pós-massificação do ensino e como garantia de índices de maior eficácia educativa. Sob esta nova perspectiva, o currículo surge “focado em competências, sustentadas em conhecimentos sólidos” (Roldão et al., 2017, p. 10) e “os objetivos pedagógicos passam a visar as competências a adquirir pelos alunos ao longo do seu percurso académico” (Dias, 2010). Já não é só a aquisição de conhecimento que se torna essencial, mas sobretudo a capacidade de o poder usar nos contextos adequados.

Zabala e Arnau defendem que a introdução generalizada do conceito de competências na educação poderia ser uma maneira eficaz de concretizar propostas pedagógicas que, embora ainda não totalmente difundidas, promovam um ensino mais alinhado com uma perspectiva de

formação integral das pessoas, e veem, portanto, o foco nas competências como uma grande oportunidade de melhoria da educação (Zabala & Arnau, 2007).

Em Portugal, merece destaque, neste âmbito, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8). O documento estrutura-se em torno do conceito de competências

entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos (Martins et al., 2017, p. 9),

e em que “cada competência, a adquirir por todos, deverá ser equacionada e trabalhada tendo em conta contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos e científicos de cada situação” (Roldão et al., 2017, p. 7).

As competências do Perfil dos Alunos são desenvolvidas mediante as Aprendizagens Essenciais, documentos de orientação curricular em cada disciplina, que se concretizam em “enunciados integradores expressos em descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas” (*Ibidem*), e que analisaremos no capítulo seguinte (ponto 3.6.4).

2.2.3. Quadros internacionais de competências em educação

Em 2018, o Conselho da União Europeia adotou uma recomendação atualizada sobre as competências em educação, que apresenta oito competências-chave consideradas fundamentais para “manter os atuais níveis de vida, sustentar elevadas taxas de emprego e fomentar a coesão social à luz da sociedade e do mundo do trabalho de amanhã” (Conselho da União Europeia, 2018, p. 1) e que “são desenvolvidas numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (*Ibidem*, p. 6).

Essas competências, a que o Conselho atribui o mesmo grau de importância, são:

- Competências de literacia;
- Competências multilingues;
- Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia;
- Competências digitais;
- Competências pessoais, sociais e capacidade de “aprender a aprender”;
- Competências de cidadania;

- Competências de empreendedorismo;
- Competências de sensibilidade e expressão culturais. (*Ibidem*)

O Conselho publicou ainda vários outros quadros de referência para competências específicas, nomeadamente o DigComp 2.2 – competências digitais (que identifica e descreve as áreas-chave da competência digital), o LifeComp – competências pessoais, sociais e capacidade de “aprender a aprender” (que pretende sistematizar a necessidade de melhorar as competências pessoais e sociais através da educação e aprendizagem ao longo da vida, bem como promover a capacidade de “aprender a aprender”), o EntreComp – competências de empreendedorismo (quadro que identifica os conhecimentos, aptidões e atitudes que precisamos para agir sobre oportunidades e ideias, conseguindo transformá-las em valor social, cultural, financeiro ou outro, para apoiar o empreendedorismo como uma competência), o Greencomp – competências para a sustentabilidade (que identifica um conjunto de competências de sustentabilidade suscetíveis de serem inscritas nos programas educativos para ajudar os alunos a desenvolver conhecimentos, competências e atitudes que promovam formas de pensar, planear e agir com empatia, responsabilidade e cuidado para com o nosso planeta e para com a saúde pública), as Competências Digitais e de Empreendedorismo para a Economia Circular – projeto Girls Go Circular (projeto que apoia a Ação 13 – Incentivar a participação das mulheres no CTEM – Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática – do Plano de Ação da Comissão Europeia para a Educação Digital e capacita as raparigas estudantes de países europeus a tornarem-se líderes e empreendedoras no futuro) e o DigCompEdu – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (que se destina a apoiar os esforços nacionais, regionais e locais na promoção da competência digital dos educadores). Em 2022, a Comissão Europeia adotou a proposta de decisão ao Parlamento Europeu e ao Conselho da União para que 2023 fosse o Ano Europeu das Competências e instituiu os Prémios Europeus de Competências Digitais (European Digital Skills Awards), com uma categoria de “competências digitais para a educação”.

Ainda a nível internacional, a OCDE apresentou, em 2019, o Global Competence Framework (GCF), com quatro dimensões (examinar questões locais, globais e interculturais; compreender e apreciar diferentes perspetivas e visões do mundo; interagir com sucesso e respeitosamente com os outros; tomar medidas responsáveis em prol da sustentabilidade e do bem-estar coletivo) apoiadas em quatro fatores: conhecimentos, aptidões, atitudes e valores (OECD, 2019b). Nesse mesmo ano, como parte da iniciativa Future of Education and Skills 2030, a OCDE apresentou a Bússola de Aprendizagem (OECD, 2019a), um modelo com sete

elementos inspirado no GCF (fundamentos essenciais – literacia e numeracia, literacia de dados e digital, saúde física e mental, saúde social e aptidões emocionais; competências transformadoras – criar novo valor, conciliar tensões e dilemas, assumir responsabilidades; agenciamento/co-agenciamento; conhecimento: disciplinar, interdisciplinar, epistémico, processual; aptidões: cognitivas, sociais e emocionais, práticas e físicas; atitudes e valores; ciclo antecipação-ação-reflexão).

Em 2016, o Conselho da Europa apresentou um modelo das competências que necessitam de ser adquiridas pelos alunos para “participarem efetivamente numa cultura de democracia” (Council of Europe, 2016, p. 9) que inclui vinte competências distribuídas por quatro áreas: valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica.

A UNESCO, além de vários modelos de competências associados à literacia dos *media* e da informação, que analisaremos adiante, apresentou, em maio de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, no âmbito do Fórum Mundial de Educação, o Quadro de Ação para a Educação 2030 (UNESCO, 2015), que visa promover a concretização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Aprovada por mais de 100 países, a Declaração de Incheon assume o compromisso de defender uma educação inclusiva de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem como principal indutor para o desenvolvimento mundial.

Em 2020, a UNESCO publicou o relatório “Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative”, defendendo que a criação de uma cultura global de aprendizagem ao longo da vida será a chave para enfrentar os desafios da humanidade, desde a crise climática às mudanças tecnológicas e demográficas, bem como as decorrentes da pandemia da COVID-19 (UNESCO, 2020). Em 2022, e ainda sob o patrocínio da UNESCO, foi apresentado o documento “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, que propõe um esforço coletivo “capaz de fornecer o conhecimento e a inovação necessários para delinear futuros sustentáveis e pacíficos para todos, fundamentados na justiça social, econômica e ambiental” (Zewde et al., 2022, p. xii) e sugere que a “pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade” e que os “currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a aprendizagem deve desenvolver a capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento” (Zewde et al., 2022, p. xiv).

Alguns destes quadros internacionais de competências em educação, pela sua relação com a LM, serão analisados no ponto seguinte.

2.3. Modelos de literacia mediática³⁸

A importância crescente dos *media* na sociedade atual produziu um cruzamento natural entre as Ciências da Comunicação e as Ciências da Educação, tornando a LM uma preocupação recorrente nas políticas educativas do mundo ocidental e uma componente-chave no discurso académico e profissional sobre educação e *media*. Investigadores, pedagogos, organizações internacionais e instituições de *media* têm, nos últimos anos, apresentado modelos de LM que, na sua essência, procuram responder a uma questão simples: o que é necessário que as crianças e jovens aprendam para se tornarem cidadãos mediaticamente competentes. A resposta a esta pergunta, como o próprio conceito de LM, é complexa e temporalmente diversa, variando em função do contexto sociopolítico e dos padrões económicos e refletindo as exigências e desafios resultantes da evolução tecnológica e da capacidade transformativa dos *media*. Iremos apresentar de seguida os modelos de LM mais comuns na literatura sobre educação para os *media*, tanto a nível internacional como no contexto português.

2.3.1. Modelos académicos e de instituições de *media*

As quatro dimensões incluídas na definição de LM de Aufderheide e Firestone (1993) – aceder, analisar, avaliar e produzir – serviram de inspiração a vários modelos, como o do Ofcom (2008), de Arke & Primack (2009) e da American Association of School Librarians (2018).

Em 2008, o regulador britânico Ofcom (Office of Communications) apresentou um modelo de LM com três áreas de competência: **acesso**: interesse e consciência na utilização de plataformas de *media*, volume e amplitude dessa utilização e competência na utilização das funcionalidades de cada plataforma; **compreensão**: confiança nos conteúdos da televisão e da Internet, extensão e níveis de interesse em relação cada plataforma; dimensão das regras de acesso e utilização de cada plataforma e conhecimento e competências na utilização de controlos de conteúdo, como a capacidade de bloquear o acessos *sites*; e **criação**: capacidade

³⁸ Esta secção, com algumas adaptações, foi publicada como *working-paper* no NIP-C@M – Núcleo de Investigação em Práticas e Competências Mediáticas da Universidade Autónoma de Lisboa, em março de 2022 – https://nipcom.autonoma.pt/wp-content/uploads/2022/04/WP7_Carlos-Pinheiro_Modelos-de-literacia-mediatica.pdf

de criar o seu próprio conteúdo e de interagir com as plataformas ou com outros utilizadores (Tabela 2). Em 2021, o Ofcom reviu este modelo, adaptando-o ao mundo digital (Tabela 2), que passa a incluir quatro domínios: (i) **inclusão** (reduzir a exclusão digital), (ii) **participação** (conhecimentos e atitudes que permitam a participação plena na sociedade *online*, apoiando a democracia e a saúde pública), (iii) **escolha** (desfrutar da informação e das oportunidades *online*, fazendo escolhas informadas relativamente a conteúdos, produtos e serviços *online*, incluindo evitar causar ou sofrer danos) e (iv) **resiliência** (utilização eficaz de serviços, acesso a informação fiável e saber lidar com conteúdos ou condutas úteis ou prejudiciais e com os riscos *online*) (Ofcom, 2021a).

MODELO DO OFCOM (2008)			
Acesso		Compreensão	Criação
MODELO DO OFCOM (2021)			
Inclusão	Participação	Escolha	Resiliência

Tabela 2 – Modelos de LM do regulador britânico Ofcom de 2008 e 2021 (elaboração própria a partir de Ofcom, 2008, 2021).

Arke & Primack propõem um modelo que, ainda que inspirado em Aufderheide e Firestone, omite intencionalmente a dimensão de criar mensagens mediáticas, partindo da seguinte definição de LM: “A capacidade de compreender, analisar e avaliar as mensagens dos *media* numa grande variedade de formas” (2009, p. 58). O modelo compreende sete itens (Tabela 3) que correspondem aos diferentes níveis do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom³⁹ (excluindo a aplicação, resultado da omissão de criar mensagens):

MODELO DE ARKE & PRIMACK (2009)						
Lembrar itens factuais	Explicar o propósito da mensagem	Identificar o emissor da mensagem	Que pontos de vista podem estar omissos?	De que forma o emissor atrai e mantém a atenção?	Que atitudes ou sentimentos experimenta depois?	O que é que a informação sugere?

Tabela 3 – Modelo de LM de Arke e Primack (elaboração própria a partir de Arke & Primack, 2009).

³⁹ A taxonomia dos objetivos educativos, também popularizada como taxonomia de Bloom, é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. Foi resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom, no ano de 1956. Inclui seis categorias: conhecimento (capacidade de lembrar factos, informações e conceitos); compreensão (capacidade de interpretar e entender o significado de informações e conceitos); aplicação (capacidade de usar informações e conceitos de maneira prática); análise (capacidade de dividir informações em partes menores e entender como elas se relacionam entre si); síntese (capacidade de combinar informações de maneira criativa para criar algo novo); avaliação (capacidade de avaliar a qualidade ou o valor de informações e ideias). A taxonomia de Bloom é muitas vezes representada por uma pirâmide, com as categorias menos complexas, como conhecimento e compreensão, localizadas na base, e as categorias mais complexas, como síntese e avaliação, localizadas no topo. Isso reflete a ideia de que as habilidades mentais mais complexas são construídas sobre as habilidades mentais menos complexas.

O modelo da American Association of School Librarians (Associação Americana de Bibliotecários Escolares), apresentado em 2018 (Tabela 4), pretende dar resposta à pergunta de “como definimos as qualidades de alunos bem preparados, bibliotecários escolares eficazes e bibliotecas escolares dinâmicas?” (p. 3) e inclui seis conceitos chave: (i) **inquirir** (construir novos conhecimentos através de investigação, pensamento crítico, identificação de problemas e desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas), (ii) **incluir** (demonstrar compreensão e empenho na inclusão e respeito pela diversidade na comunidade de aprendizagem), (iii) **colaborar** (trabalhar eficazmente com outros para alargar perspetivas e trabalhar para objetivos comuns), (iv) **curadoria** (construir sentido para si próprio e para os outros através da recolha, organização e partilha de recursos de relevância pessoal), (v) **explorar** (descobrir e inovar com uma mentalidade de crescimento desenvolvida através da experiência e da reflexão) e (vi) **envolver** (demonstrar segurança, e princípios éticos legais na criação e partilha de produtos de conhecimento de forma independente enquanto se envolve numa comunidade de práticas e num mundo interligado). Trata-se de um modelo claramente orientado para um ambiente escolar e inspirado na biblioteconomia e na literacia da informação.

MODELO DA AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (Standards Framework for Learners) (2018)					
Inquirir	Incluir	Colaborar	Curadoria	Explorar	Envolver

Tabela 4 – Modelo de LM da American Association of School Librarians (elaboração própria a partir de American Association of School Librarians, 2018).

Em 2007, Joan Ferrés Prats apresentou um quadro de referência que acrescenta **estética** e **valores** às dimensões tradicionais de LM, identificando seis dimensões-chave: linguagem, tecnologia, processos de produção e programação, ideologia e valores, receção e audiência, e estética (Ferrés, 2007). Cinco anos mais tarde, o mesmo autor, juntamente com Alejandro Piscitelli, propõe uma nova versão deste modelo, mantendo as seis dimensões básicas, mas agora associadas a três domínios (conhecimentos, aptidões e atitudes) e fornecendo um conjunto de 54 indicadores “genéricos e flexíveis, confiando que serão adaptados a cada situação educacional específica, dependendo da idade e do nível cultural das pessoas com quem vão trabalhar” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 4). Em cada domínio, estes indicadores distribuem-se por dois âmbitos (Tabela 5): análise (a forma como as pessoas recebem mensagens e interagem com elas) e expressão (a forma como as pessoas produzem mensagens).

MODELO DE J. FERRÉS PRATS (2007)					
Linguagem	Tecnologia	Processos de produção e programação	Ideologia e valores	Receção e audiência	Estética

MODELO DE FERRÉS & PISCITELLI (2012)					
Linguagens	Tecnologias	Processos de interação	Processos de produção e difusão	Ideologia e valores	Estética

Tabela 5 – Modelos de LM de Ferrés e de Ferrés e Piscitelli (elaboração própria a partir de Ferrés, 2007, e Ferrés & Piscitelli, 2011).

O modelo do norte-americano Center for Media Literacy (2009) apresenta cinco conceitos fundamentais e cinco questões-chave de LM (Tabela 6), tanto para a desconstrução (consumidores de *media*), como para a construção (produtores de *media*):

MODELO DO CENTER FOR MEDIA LITERACY (Media Deconstruction/Construction Framework) (2009)				
Autoria	Formato	Audiência	Conteúdo	Objetivo
Quem criou a mensagem?	Que técnicas criativas são utilizadas para atrair a minha atenção?	Como é que pessoas diferentes podem entender esta mensagem de forma diferente?	Que valores, estilos de vida e pontos de vista estão representados ou omitidos nesta mensagem?	Porque é que esta mensagem está a ser enviada?

Tabela 6 – Modelo de LM do Center for Media Literacy (elaboração própria a partir de Center for Media Literacy, 2009).

A cibersegurança, o uso de computadores e a ligação da LM à cidadania e à literacia digital estão presentes em vários modelos, como o da Carta Europeia para uma Literacia dos *Media* (2005), o da International Society for Technology in Education (2024), o do ICILS (Fraillon et al., 2018), o do currículo de literacia digital da Microsoft⁴⁰ e o dos projetos *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018) e DQ LAB (2023).

Em 2005, o Conselho Cinematográfico do Reino Unido apresentou a Carta Europeia para uma Literacia dos *Media* (Tabela 7), desenvolvida a partir de uma iniciativa/ideia do Conselho e de representantes de instituições de vários de países, entre os quais Portugal (Universidade do Algarve), que enuncia um conjunto de competências que as pessoas detentoras de literacia dos *media* devem possuir (Bachmair & Bazalgette, 2007).

CARTA EUROPEIA PARA UMA LITERACIA DOS MEDIA (2005)			
Usar eficazmente as tecnologias dos media para aceder, guardar, reencontrar e partilhar conteúdos	Ter acesso e efetuar escolhas informadas de conteúdos mediáticos provenientes de fontes variadas	Compreender como são produzidos conteúdos mediáticos e porquê, e os contextos dessa produção	Analisar criticamente as técnicas, linguagens e convenções usadas pelos media e as mensagens que estes veiculam
Usar criativamente os media para expressar e comunicar ideias, informações e opiniões	Identificar e evitar, ou confrontar, conteúdos e serviços mediáticos que possam ser indesejados, ofensivos ou prejudiciais	Fazer um uso eficaz dos media no exercício dos seus direitos democráticos e responsabilidades cívicas	

Tabela 7 – Carta Europeia para uma Literacia dos *Media* (elaboração própria a partir de Bachmair & Bazalgette, 2007).

⁴⁰ <https://www.microsoft.com/en-us/digital-literacy>

A primeira competência (ser capaz de usar eficazmente as tecnologias dos *media*) é a base para todas as outras. A competência seguinte, ser capaz de “ter acesso e efetuar escolhas informadas...”, explicita que não se espera apenas que os alunos tenham acesso a mais *media* que já conhecem, mas que devem ser capazes e dispostos a alargar os seus gostos e interesses. As duas competências seguintes (“compreender...” e ser capaz de “analisar criticamente...”) explicitam mais detalhadamente os tipos de competências críticas que os alunos devem adquirir. As três últimas competências indicam os tipos de atividade que as pessoas com LM devem ser capazes de empreender: utilizar os *media* para se exprimirem; identificar – e talvez desafiar – os *media* que não querem ou não aprovam; e utilizar os *media* como cidadãos nas democracias. Para o consórcio responsável pela Carta, estas sete competências são cumulativas, no sentido de criar um cidadão europeu plenamente alfabetizado e ativo (Bachmair & Bazalgette, 2007).

A International Society for Technology in Education, sediada nos Estados Unidos, propõe uma estrutura de competências digitais para alunos, educadores, administradores, formadores e docentes das ciências da computação repensarem a educação e criarem ambientes inovadores de aprendizagem. No caso dos alunos, propõem um quadro organizado em seis domínios (Tabela 8):

Aprendente capacitado – Os alunos aproveitam a tecnologia para assumirem um papel ativo na escolha, realização e demonstração de competência nos seus objetivos de aprendizagem.

Cidadão digital – Os alunos reconhecem os direitos, responsabilidades e oportunidades de viver, aprender e trabalhar num mundo digital interligado, e agem de forma segura, legal e ética.

Construtores do conhecimento – Os alunos curam criticamente uma variedade de recursos utilizando ferramentas digitais para construir o conhecimento, produzir artefactos criativos e fazer experiências de aprendizagem significativas para si próprios e para os outros.

Designer inovador – Os alunos utilizam uma variedade de tecnologias dentro de um processo de design para identificar e resolver problemas através da criação de soluções novas, úteis ou imaginativas.

Pensador computacional – Os alunos desenvolvem e empregam estratégias para a compreensão e resolução de problemas de forma a potenciar o poder da tecnologia para desenvolver e testar soluções.

Comunicador criativo – Os alunos comunicam claramente e expressam-se de forma criativa para vários fins, utilizando as plataformas, ferramentas, estilos, formatos e meios digitais adequados aos seus objetivos.

Colaborador global – Os alunos utilizam ferramentas digitais para alargar as suas perspetivas e enriquecer a sua aprendizagem, colaborando com outros e trabalhando eficazmente em equipa a nível local e global.

(Crompton & Burke, 2024, p. 713)

MODELO DA INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (ISTE) (2024)						
Aprendente capacitado	Cidadão Digital	Construtores do Conhecimento	Designer Inovador	Pensador Computacional	Comunicador Criativo	Colaborador Global

Tabela 8 – Modelo da International Society for Technology in Education (elaboração própria a partir de Crompton & Burke, 2024).

O International Computer and Information Literacy Study (ICILS), promovido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), avalia a literacia digital dos jovens que frequentam o 8.º ano de escolaridade, em particular a utilização da informação e as competências do pensamento computacional. O estudo foi concebido para compreender até que ponto os jovens de todo o mundo estão preparados para estudar, viver e trabalhar na era digital. No quadro de referência são consideradas duas dimensões da literacia digital e da utilização da informação: (i) recolher e gerir informação e (ii) produzir e trocar informação. Os alunos devem demonstrar que são capazes de uma utilização expedita, segura e responsável das tecnologias de informação e comunicação, nessas duas dimensões, num conjunto vasto de contextos pessoais e sociais. O primeiro ciclo deste estudo, no qual participaram 21 países, teve lugar em 2013. Portugal participou, pela primeira vez, em 2018, no segundo ciclo, a par de 13 países. O terceiro ciclo decorreu em 2023, mas à data de conclusão desta investigação ainda não eram conhecidos resultados. O modelo compreende dois domínios – Literacia em Computadores e Informação (CIL) e o Pensamento Computacional (CT) – cada um com várias dimensões e respetivas áreas de conteúdo (Fraillon et al., 2018) (Tabela 9).

MODELO DO INTERNATIONAL COMPUTER AND INFORMATION LITERACY STUDY (ICILS) (2018)							
Literacia em Computadores e Informação (CIL)							
Compreender a utilização do computador		Recolher de informação		Produzir informação		Comunicar digitalmente	
Conhecer os fundamentos da utilização do computador	Conhecer as convenções na utilização do computador	Aceder a informação e avaliar informação	Gerir informação	Transformar informação	Criar informação	Partilhar informação em redes sociais	Utilizar informação de forma responsável e segura
Pensamento Computacional (CT)							
Conceptualizar problemas				Operacionalizar soluções			
Conhecer e compreender sistemas digitais	Formular e analisar problemas	Recolher e representar dados relevantes		Planear e avaliar soluções		Desenvolver algoritmos, programas e interfaces	

Tabela 9 – Modelo do International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (elaboração própria a partir de Fraillon et al., 2018).

No caso da CIL, a primeira dimensão, “compreender a utilização do computador”, avalia os conhecimentos dos alunos sobre as características e funções genéricas do computador que permitem assegurar a sua utilização informada e adequada. A segunda dimensão, “recolher informação”, incide nos modos de pesquisar, gerir e processar informação, avaliando a capacidade dos alunos para selecionarem conteúdos em suporte digital de acordo com critérios de relevância, integridade e interesse. A terceira dimensão, “produzir informação”, avalia a capacidade de utilização do computador como instrumento para criar e editar informação de acordo com objetivos e públicos-alvo específicos. Finalmente, a quarta dimensão, “comunicar digitalmente”, dirige-se aos conhecimentos dos alunos sobre formas de partilhar informação

em redes sociais e sobre o cumprimento de responsabilidades sociais, legais e éticas que lhes estão associadas (Lourenço et al., 2019b). No domínio do CT, a primeira dimensão, “conceptualizar problemas”, recai sobre a necessidade de reconhecer que o desenvolvimento de soluções em computador para determinados problemas implica saber formulá-los de modo a permitir que a aplicação de algoritmos possa contribuir para o desenvolvimento dessas soluções. A segunda dimensão, “operacionalizar soluções”, compreende os processos associados à criação, implementação e avaliação de soluções para problemas do mundo real baseadas em sistemas digitais. Implica desenvolver processos interativos para testar e avaliar soluções algorítmicas (*Ibidem*).

A Microsoft, no âmbito do seu programa educativo, disponibiliza gratuitamente cursos e recursos de literacia digital, que visam capacitar os indivíduos para “utilizar dispositivos, *software* e a Internet para colaborar com outros e descobrir, utilizar, e criar informação” (Microsoft, 2021). O curso de Literacia Digital da Microsoft inclui pacotes SCORM, guias de aulas, transcrições, vídeos e ficheiros de legendagem, disponíveis em várias línguas (entre as quais o português), e está organizado num modelo que compreende os seis domínios de literacia da Tabela 10.

MODELO DO CURSO DIGITAL LITERACY DA MICROSOFT					
Trabalhar com computadores	Aceder às informações online	Comunicar online	Participar online de forma segura e responsável	Criar conteúdos digitais	Colaborar e gerir conteúdos digitalmente

Tabela 10 – Modelo de LM da Microsoft (elaboração própria a partir de Microsoft, 2021).

O *Transliteracy – Transmedia Literacy: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education* é um projeto europeu que envolveu mais de 50 investigadores de dez instituições em oito países (entre os quais Portugal, através do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho). A equipa de investigação, coordenada por Carlos Scolari, criou uma taxonomia de capacidades transmediáticas, organizadas em nove dimensões (produção, prevenção de risco, *performance*, gestão de conteúdo individual e social, *media* e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética), que incluem 44 capacidades principais e, num segundo nível, 190 capacidades específicas (Scolari, 2018) (Tabela 11).

MODELO DO PROJETO TRANSMEDIA LITERACY (2018)								
Produção	Prevenção de risco	Performance	Gestão de conteúdo (individual)	Gestão de conteúdo (social)	Media e tecnologia	Ideologia e ética	Narrativa	Estética

Tabela 11 – Modelo do Projeto Transmedia Literacy (elaboração própria a partir de Scolari, 2018).

O DQ Institute é uma organização sem fins lucrativos nos EUA, Coreia do Sul e Singapura que promove o #DQEveryChild – um movimento global estratégico para capacitar as crianças dos 8 aos 12 anos com competências abrangentes de cidadania digital desde o início da sua vida digital. O movimento nasceu de uma parceria entre a Universidade Tecnológica de Nanyang (Singapura) e o Fórum Económico Mundial no início de 2017, e inclui hoje mais de 100 organizações parceiras em mais de 80 países. A 22 de março de 2019, no Dubai, a Coalition for Digital Intelligence, uma plataforma criada em associação com o Fórum Económico Mundial e formada pela OCDE, o Institute of Electrical and Electronics Engineers Standards Association e o DQ Institute, lançou o DQ Global Standards Report 2019, uma tentativa de definir uma norma global para a literacia digital. O modelo concetual proposto – *Standards for Digital Literacy, Skills, and Readiness* – é um conjunto de competências técnicas, cognitivas, metacognitivas e socioemocionais que permitem aos indivíduos enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da vida digital. É composto por três níveis, oito áreas, e 24 competências compostas por conhecimentos, aptidões, atitudes e valores (DQ Institute, 2019) (Tabela 12).

MODELO DO DQ INSTITUTE (2019) <i>Standards for Digital Literacy, Skills, and Readiness</i>								
	Identidade digital	Uso digital	Bem-estar digital	Segurança digital	Inteligência emocional digital	Comunicação digital	Literacia digital	Direitos digitais
Cidadania digital	Identidade digital do cidadão	Uso equilibrado da tecnologia	Gestão do ciberespaço comportamental	Gestão de segurança cibernética pessoal	Empatia digital	Gestão da pegada digital	Literacia dos média e da informação	Gestão da privacidade
Criatividade digital	Identidade do cocriador digital	Uso saudável da tecnologia	Gestão de riscos cibernéticos de conteúdo	Gestão da segurança das redes	Gestão do autoconhecimento	Comunicação e colaboração online	Criação de conteúdos e literacia computacional	Gestão dos direitos de propriedade intelectual
Competitividade digital	Identidade do agente de mudança digital	Uso cívico da tecnologia	Gestão de riscos cibernéticos comerciais e comunitários	Gestão de segurança cibernética organizacional	Gestão das relações	Comunicação pública e de massas	Literacia dos dados e da inteligência artificial	Gestão dos direitos de participação

Tabela 12 – *Standards for Digital Literacy, Skills, and Readiness* do DQ Institute (elaboração própria a partir de DQ Institute, 2019).

O DQ Institute é ainda responsável pelo DQ World, uma iniciativa de promoção de competências de cidadania digital lançada em 2018 e destinada a crianças dos 8 aos 12 anos, disponível em várias línguas (não em português), e que permite testar essas competências sob a forma de um jogo.⁴¹ As competências de cidadania digital do DQ World assentam num

⁴¹ <https://us.dqworld.net>

modelo de que compreende oito áreas (Tabela 13). A gestão do tempo do ecrã refere-se à capacidade de equilíbrio entre as realidades físicas e virtuais e o autocontrolo no uso da tecnologia digital. A gestão da privacidade inclui a capacidade de assegurar e proteger a privacidade de si próprio e dos seus contactos. Gestão de *ciberbullying* refere-se à capacidade de detetar uma situação de *cyberbullying* e de lidar com a situação com calma. A identidade do cidadão digital inclui conhecimentos e aptidões para construir e gerir uma identidade saudável e congruente, *on* e *offline*, e a gestão da pegada digital implica compreender a natureza persistente da pegada digital e as suas consequências na vida real, incluindo a criação de uma reputação *online* não intencional e capacidade de a gerir. Gestão de segurança cibernética refere-se à capacidade de detetar e de se proteger a si próprio e aos outros de ataques cibernéticos, como *spam*, *scams* e *phishing* e de criar palavras-passe fortes e mantê-las confidenciais. O pensamento crítico refere-se à capacidade de avaliar com discernimento a informação, o conteúdo e os contactos na Internet e compreender os efeitos nocivos da falsa informação, violência, conteúdo inadequado e os riscos associados a estranhos *online*. A empatia digital implica sensibilidade às necessidades e sentimentos de si próprio e dos outros quando *online*, mesmo sem interação cara a cara, e construir boas relações com pais, professores e amigos, tanto *online* como *offline*, mantendo uma comunicação honesta e aberta com pais, professores e amigos sobre a vida digital (DQ LAB PTE. LTD., 2023).

MODELO DQ WORLD (2018)							
Gestão do tempo de ecrã	Gestão da privacidade	Gestão de <i>ciberbullying</i>	Identidade do cidadão digital	Gestão da pegada digital	Gestão de segurança cibernética	Pensamento crítico	Empatia digital

Tabela 13 – Modelo de cidadania digital do DQ World (elaboração própria a partir de DQ LAB PTE. LTD., 2023).

Para terminar esta incursão pelos modelos académicos e de instituições de *media*, uma referência a Pierre Fastrez (2010) que, usando um enfoque matricial, propõe um modelo em que quatro tarefas – leitura, escrita, navegação e organização – se articulam com três dimensões – informativa, técnica e social (Tabela 14).

MODELO DE PIERRE FASTREZ (2010)				
	Leitura	Escrita	Navegação	Organização
Dimensão informativa				
Dimensão técnica				
Dimensão social				

Tabela 14 – Modelo de LM de Pierre Fastrez (elaboração própria a partir de Fastrez, 2010).

2.3.2. Modelos de empresas de certificação de competências

Desde os anos 90 do século passado, várias empresas começaram a oferecer formação e certificação de competências digitais. Apresentamos dois dos exemplos internacionais mais significativos, o do International Council on Development and Learning (ICDL) e o da Certiport.

O ICDL⁴² é uma organização internacional presente em mais de 100 países dedicada à certificação de competências digitais no mundo do trabalho, educação e sociedade, permitido que indivíduos e organizações avaliem, construam e certifiquem a sua competência na utilização de computadores e ferramentas digitais de acordo com um modelo próprio. No caso das escolas, o modelo Digital Student do ICDL compreende cinco domínios essencialmente inspirados na utilização dos computadores e outras tecnologias de acesso à rede (ICDL, s.d.) (Tabela 15).

MODELO DA INTERNATIONAL COMPUTER DRIVING LICENCE (ICDL) - DIGITAL STUDENT			
Criar e Colaborar	Computação e Código	Competências Essenciais	Smart Digital
Documentos Apresentações Multimédia Colaboração	Folha de cálculo Base de dados Informática Robótica	Essenciais Computador & Online Essenciais de aplicações Literacia da Informação	Utilizar de dispositivos e aplicações de forma segura, segura e eficaz.

Tabela 15 – Modelo do International Council on Development and Learning (elaboração própria a partir ICDL, s.d.).

Criada em 1997, a Certiport é uma empresa internacional, presente em 148 países, que fornece formação e certificação em competências tecnológicas e digitais. Um dos seus programas é o IC3 Digital Literacy⁴³ (Tabela 16), que tem por base um modelo assente em sete domínios e se destina

a assegurar que aprendentes de todas as idades possam não só navegar no mundo digital, mas prosperar nele. Não só valida a capacidade de um aprendente de fazer mais do que simplesmente consumir tecnologia, como também lhe permite compreender as possibilidades e formar o conjunto fundamental de competências necessárias para apoiar a economia digital moderna. (Certiport, 2022)

A certificação compreende três níveis: o Nível 1 certifica que os candidatos têm conhecimentos fundacionais e competências básicas de literacia digital nos sete domínios de competência; o Nível 2 certifica a capacidade de um candidato de fazer tarefas essenciais num ambiente *online* e em aplicações nos sete domínios; e o Nível 3 certifica o domínio da literacia

⁴² <https://icdl.org>

⁴³ <https://www.certiport.com/ic3>

digital pelo candidato e a sua capacidade de gerir sistemas, colaborar e resolver problemas, ao mesmo tempo que fornece orientação a outros (Certiport, 2022).

MODELO DA CERTIPOINT INTERNET AND COMPUTING CORE CERTIFICATION (IC3 DIGITAL LITERACY)						
Noções básicas de tecnologia	Cidadania digital	Gestão de informação	Criação de conteúdos	Comunicação	Colaboração	Segurança e proteção

Tabela 16 – Modelo IC3 Digital Literacy da Certiport (elaboração própria a partir de Certiport, 2022).

2.3.3. Modelos de instituições internacionais

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

A OCDE é responsável por um dos maiores estudos internacionais de avaliação de competências da população adulta, o PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos) – realizado em cerca de 40 países, com a finalidade de aferir, de forma comparada, o nível e distribuição das competências dos adultos, tendo como foco as competências cognitivas e profissionais necessárias a uma participação bem-sucedida na economia e sociedade do século XXI (ANQEP, 2022). O PIAAC segue um modelo (Tabela 17) assente em três dimensões: (i) literacia, definida como a “compreensão, avaliação, utilização e envolvimento com textos escritos para participar na sociedade, para alcançar os seus objetivos, e desenvolver o seu conhecimento e potencial” (OECD, 2012, p. 20), (ii) numeracia, definida com a “capacidade de aceder, utilizar, interpretar e comunicar informações e ideias matemáticas, a fim de se envolver e gerir as exigências matemáticas de uma série de situações na vida adulta” (*Ibidem*, p. 34), e (iii) resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia, que diz respeito à utilização de “tecnologia digital, ferramentas e redes de comunicação para adquirir e avaliar informação, comunicar com outros e realizar tarefas práticas. [...] centra-se nas capacidades de resolução de problemas para fins pessoais, laborais e cívicos, estabelecendo objetivos e planos adequados, e acedendo e fazendo uso de informação através de computadores e redes informáticas (*Ibidem*, p. 47).

MODELO PIAAC DA OCDE (2012)		
Literacia	Numeracia	Resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia

Tabela 17 – Modelo PIAAC da OCDE (elaboração própria a partir de OECD, 2012).

Para o estudo das competências dos jovens, a OCDE realiza, desde 2000 e a cada três anos, o Programme for International Student Assessment (PISA), que tem como público-alvo alunos de 15 anos (idade que corresponde ao final da escolaridade obrigatória em muitos dos países participantes) e pretende avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de leitura, de matemática e de ciências na resolução de situações do dia a dia. No âmbito do PISA 2018, foi lançado o Global Competence Framework (GCF) (Figura 2), um modelo com

quatro dimensões apoiadas em quatro fatores (conhecimentos, aptidões, atitudes e valores). Por exemplo, o exame de uma questão global (dimensão 1) requer conhecimento de uma questão específica, as competências para a transformar, a sensibilização para uma compreensão mais profunda, e as atitudes e valores para refletir sobre a questão a partir de múltiplas perspectivas culturais, tendo em mente o interesse de todas as partes envolvidas (OECD, 2012, 2019b).

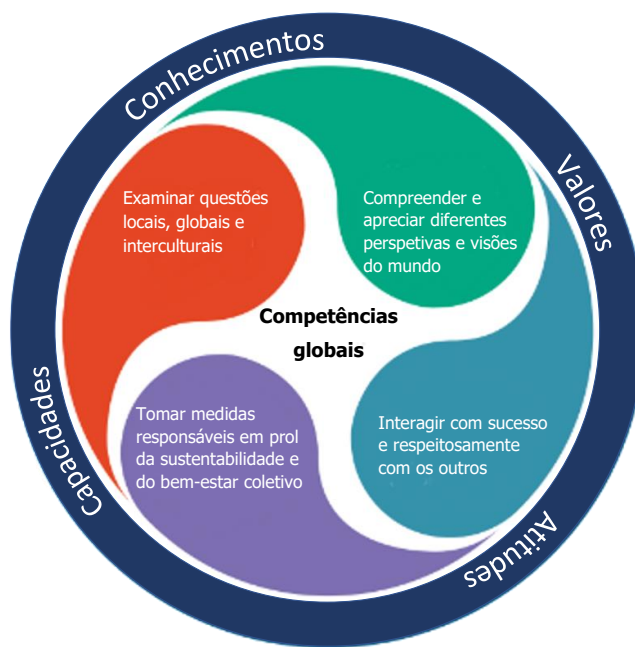


Figura 2 – Global Competence Framework da OCDE (elaboração própria a partir de OECD, 2019b).

O conceito de competência global é fortemente valorizado pelo GCF, que considera que uma educação eficaz para a competência global dá aos alunos a oportunidade de se mobilizarem e utilizarem os seus conhecimentos, aptidões, atitudes e valores em conjunto enquanto trocam ideias sobre uma questão global dentro ou fora da escola ou enquanto interagem com pessoas de diferentes culturas (por exemplo, envolverem-se num debate, questionarem pontos de vista, pedirem explicações ou identificarem rumos para uma exploração e ação mais profundas). (OECD, 2019b, p. 169)

Em 2019, a OCDE, no âmbito da iniciativa Future of Education and Skills 2030 (Futuro da Educação e Competências 2030), apresentou a Learning Compass 2030 (Bússola de Aprendizagem 2030), documento que traça as bases de um currículo internacional comum. Não se trata de um “modelo estático e linear de progressão da aprendizagem”, mas de um “modelo não linear e dinâmico”, que reconhece que

cada aluno tem o seu próprio percurso de aprendizagem e está equipado com diferentes conhecimentos, aptidões e atitudes prévias quando inicia a escola. E, assim, a avaliação do aluno passou também de apenas testes padronizados para diferentes tipos de avaliações para diferentes fins (OECD, 2019a, p. 13).

A Bússola 2030 é composta por sete elementos indissociáveis e complementares (Tabela 18):

MODELO DA BÚSSOLA DE APRENDIZAGEM - OCDE (2019)						
Fundamentos essenciais - literacia e numeracia, literacia de dados e digital, saúde física e mental, saúde social e aptidões emocionais	Competências transformadoras - criar novo valor, conciliar tensões e dilemas, assumir responsabilidades	Agenciamento/co- agenciamento	Conhecimento: disciplinar, interdisciplinar, epistêmico, processual	Aptidões: cognitivas, sociais e emocionais, práticas e físicas	Atitudes e valores	Ciclo antecipação- ação-reflexão

Tabela 18 – Modelo da Bússola de Aprendizagem da OCDE (elaboração própria a partir de OECD, 2019a).

Os fundamentos essenciais abrangem “não (...) apenas a literacia e numeracia, mas também a literacia de dados e digital, a saúde física e mental, a saúde social e aptidões emocionais” (*Ibidem*, p. 25). As competências transformadoras são três: criar novo valor, conciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidades (*Ibidem*). O agenciamento/coagenciamento dos alunos pressupõe que “sempre que os alunos são ativos no que e como aprendem, aumenta o seu gosto por aprender a aprender e produzir benefícios na própria vida e na vida da comunidade e é reforçado o seu sentido de realização e pertença” (*Ibidem*, p. 32). Relativamente ao conhecimento, que pode ser disciplinar, interdisciplinar, epistêmico e processual, “as competências correspondem a um conceito holístico que envolve a mobilização de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores para satisfazer exigências complexas” (*Ibidem*, p. 84). As aptidões correspondem à capacidade de usar o próprio conhecimento para um objetivo e, segundo a Bússola de Aprendizagem 2030, são de três tipos: cognitivas e metacognitivas (aprender a aprender ao longo da vida); sociais e emocionais, envolvendo “empatia, autoconsciencialização, respeito pelos outros e capacidade de comunicar” (*Ibidem*); e práticas e físicas, que “associadas a tarefas manuais, ao desporto e às artes promovem o envolvimento emocional, a inteligência empática, o empenho e a persistência na aprendizagem” (*Ibidem*). O domínio seguinte reconhece a importância crescente das atitudes e valores na aprendizagem e traduz-se nos “princípios e crenças que influenciam os nossos julgamentos, decisões e ações em direção ao bem-estar” (*Ibidem*, p. 100). O ciclo antecipação-ação-reflexão enfatiza que as ações praticadas sejam intencionais e responsáveis e, por isso, “é necessário antecipar antes de agir – prevendo as consequências e compreendendo as próprias intenções, bem como as intenções dos outros – e refletir depois da ação praticada – tornando mais eficiente o pensamento e a ação” (*Ibidem*, p. 118). A Bússola de Aprendizagem 2030 opta “por utilizar a palavra 'aprendizagem' em vez de 'currículo' para que o quadro [2030 da OCDE] abrace todas as formas de aprendizagem, incluindo atividades formais, não formais e informais” (*Ibidem*, p. 130).

Conselho da Europa

Em 2016, o Conselho da Europa apresentou um modelo concetual das competências que necessitam de ser adquiridas pelos alunos para

participarem efetivamente numa cultura de democracia e viver pacificamente em conjunto com outros em diversidade cultural, em sociedades democráticas culturalmente diversas. Pretende-se que o modelo seja utilizado para informar a tomada de decisões e planeamento educacional, ajudando os sistemas educacionais a preparar os aprendentes para a vida como cidadãos democráticos competentes. (Council of Europe, 2016, p. 9)

Na elaboração deste modelo, os autores procederam a um levantamento de esquemas de competências existentes (identificaram 101) de organizações como o Conselho da Europa, a UNESCO, a OCDE e o Parlamento Europeu. O modelo proposto não se aplica apenas a situações do mundo físico, mas também ao mundo digital, e, além de conhecimentos e capacidades, inclui também as atitudes e valores. Por este motivo, “o modelo tem relevância não só para educação para a cidadania democrática, para os direitos humanos e educação intercultural, mas também para a educação para a cidadania digital” (*Ibidem*, p. 20). O modelo inclui 20 competências distribuídas por quatro áreas: valores, atitudes, conhecimento e compreensão crítica e capacidades (Figura 3).



Figura 3 – Modelo de competências para a cultura democrática do Conselho da Europa (elaboração própria a partir de Council of Europe, 2016).

Partindo deste modelo, o Conselho da Europa adaptou-o aos ambientes digitais, definindo um conjunto de dez domínios, distribuídos por três áreas (Tabela 19), como base do conceito global de cidadania digital (Richardson & Milovidov, 2019).

MODELO DO DIGITAL CITIZENSHIP EDUCATION HANDBOOK - CONSELHO DA EUROPA (2019)									
Estar online			Bem-estar online			Direitos online			
Acesso e inclusão	Aprendizagem e criatividade	Literacia da informação e dos media	Ética e empatia	Saúde e bem-estar	Presença digital e comunicação	Participação ativa	Direitos e responsabilidades	Privacidade e segurança	Consciência dos consumidores

Tabela 19 – Modelo de cidadania digital do Conselho da Europa (elaboração própria a partir de Richardson & Milovidov, 2019).

Estar *online* inclui acesso e inclusão (capacidades de ultrapassar a exclusão digital e de participar nos ambientes digitais), aprendizagem e criatividade (apreender e expressar criatividade nos ambientes digitais, com diferentes ferramentas e em diferentes contextos, e estar preparado para os desafios tecnológicos da sociedade com confiança e de forma inovadora) e literacia da informação e dos *media* (capacidade de interpretar, compreender e expressar a criatividade através dos *media* digitais, como pensadores críticos). Bem-estar *online* inclui ética e empatia (comportamento ético e interação com outros baseados em competências como a capacidade de reconhecer e compreender os sentimentos e perspectivas dos outros), saúde e bem-estar (conjunto de atitudes, aptidões, valores e conhecimentos que os tornem cidadãos mais conscientes das questões relacionadas com a saúde e o bem-estar *online*) e presença digital e comunicação (desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que apoiam os cidadãos digitais na construção e manutenção de uma presença e identidade *online* bem como interações *online* positivas, coerentes e consistentes). Direitos *online* inclui a participação ativa (competências de que os cidadãos necessitam para serem plenamente conscientes de quando interagem nos ambientes digitais em que habitam para tomar decisões responsáveis, ao mesmo tempo que participam ativa e positivamente nas culturas democráticas em que vivem), direitos e responsabilidades (como os direitos de privacidade, segurança, acesso e inclusão, liberdade de expressão, etc., e responsabilidades, como ética e empatia e outras para assegurar um ambiente digital seguro e responsável para todos), privacidade e segurança (privacidade envolvendo proteção pessoal da sua própria informação em linha e a de outros, e a segurança abrangendo competências como a utilização de filtros de navegação, palavras-passe seguras, antivírus e *software* de *firewall*, para lidar com e evitar situações perigosas ou desagradáveis) e consciência dos consumidores (compreender, enquanto consumidor, as implicações da realidade comercial da Internet) (Richardson & Milovidov, 2019).

UNESCO

A UNESCO, como vimos anteriormente, adotou a designação de Literacia dos *Media* e da Informação (LMI), apresentando uma “noção unificada que incorpora elementos tanto da literacia mediática como da literacia da informação” (Wilson et al., 2011, p. 18).

O modelo de LMI que a UNESCO apresentou em 2013 pressupõe uma abordagem de dois graus. O Grau 1 descreve a disposição do país para as iniciativas de LMI no âmbito nacional (educação para LMI, políticas de LMI, oferta de LMI, acesso e uso da LMI e sociedade civil). O Grau 2 descreve as competências e o nível de proficiência a serem adquiridos pelos cidadãos com LMI e propõe um padrão composto por três componentes (Tabela 20): (i) acesso e recuperação (que inclui definição, busca, acesso e recuperação), (ii) compreensão e avaliação (incluindo também aferição e organização) e (iii) criação e partilha (que compreende criação, comunicação, participação e monitorização). Além disso, as competências em LMI são uma combinação de três elementos cognitivos: atitudes, conhecimentos e capacidades (UNESCO, 2013, p. 47).

MODELO DO GLOBAL MEDIA AND INFORMATION LITERACY ASSESSMENT FRAMEWORK - UNESCO (2013)										
Acesso e recuperação				Compreensão e avaliação				Criação e partilha		
Definição	Busca	Acesso	Recuperação	Compreensão	Avaliação	Aferição	Organização	Criação	Comunicação	Participação
										Monitorização

Tabela 20 – Modelo de LMI da UNESCO de 2013 (elaboração própria a partir de UNESCO, 2013).

Em 2018, a UNESCO, apresentou o Quadro de Referência da Literacia Digital Global, que visa desenvolver uma metodologia que possa servir como base para a temática do Indicador 4.4.2 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU: a percentagem de jovens/adultos que conseguiram pelo menos um nível mínimo de proficiência em capacidades de literacia digital. Tomando como base o DigComp 2.0 da União Europeia (que apresentaremos a seguir), os autores analisaram vários modelos internacionais e submeteram a sua proposta a um conjunto de especialistas, de que resultou um modelo (Tabela 21) que apresenta algumas diferenças relativamente ao DigComp, nomeadamente a introdução de duas novas áreas de competência: A Área 0 – dispositivos e operações de *software*, que inclui operações físicas com dispositivos digitais e operações de *software* em dispositivos digitais, e a Área 6 – competências relacionadas com a carreira, que compreende o funcionamento de tecnologias digitais especializadas para um campo particular e a interpretação e manipulação de dados, informação e conteúdo digital para um campo particular (Law et al., 2018). Acrescenta ainda uma nova competência à área 5 (resolução de problemas), sobre pensamento computacional: processar um problema calculável em etapas sequenciais e lógicas como solução para sistemas humanos e informáticos (*Ibidem*).

MODELO DO QUADRO DE REFERÊNCIA DA LITERACIA DIGITAL GLOBAL DA UNESCO (2018)						
Dispositivos e operações de software	Literacia de informação e de dados	Comunicação e colaboração	Criação de conteúdo digital	Segurança	Resolução de problemas	Competências relacionadas com a carreira

Tabela 21 – Modelo do Quadro de Referência da Literacia Digital Global da UNESCO (elaboração própria a partir de Law et al., 2018).

Em 2021, o currículo de LMI para educadores e aprendentes (Grizzle et al., 2021) expande o modelo de 2013 para 25 competências (Tabela 22), sendo que as primeiras 19 dizem respeito aos conhecimentos e capacidades e as últimas seis dizem respeito às atitudes e valores. Esta proposta da UNESCO liga a literacia mediática e da informação a questões emergentes, como a inteligência artificial, a educação para a cidadania digital, a educação para o desenvolvimento sustentável, a literacia cultural e o aumento exponencial da desinformação e má-informação. De acordo com os seus autores, “com a utilização eficaz deste currículo de literacia dos *media* e da informação, todos podem desenvolver as suas competências de LMI e tornar-se mediadores e educadores de educação para os *media*” (Grizzle et al., 2021, p. v).

MODELO DO CURRÍCULO DE LITERACIA DOS MEDIA E DA INFORMAÇÃO PARA EDUCADORES E APRENDENTES - UNESCO (2021)				
Reconhecer e articular uma necessidade de informação, de <i>media</i> e de comunicação digital na vida pessoal e social	Compreender o papel e as funções dos fornecedores de informação digital	Compreender as condições sob quais os fornecedores podem desempenhar as suas funções	Localizar e avaliar informações relevantes relacionadas com as necessidades pessoais, educacionais, políticas, culturais, religiosas e outras	Avaliar criticamente a informação, os <i>media</i> e os conteúdos digitais
Ser capaz de se proteger de riscos em linha em relação ao <i>software</i> , conteúdo, contactos e interação	Analisar, partilhar, organizar e armazenar informação, <i>media</i> e conteúdo digitais	Sintetizar ou agir sobre as ideias abstraídas da informação e dos conteúdos mediáticos	Utilizar ética e responsabilmente a informação e comunicar numa forma e meio adequados	Ser capaz de aplicar competências TIC a fim de utilizar <i>software</i> para processar informação e produzir conteúdo
Ser capaz de aplicar competências TIC para criar produtos e serviços de valor comercial ou social, promovendo assim o empreendedorismo	Ser capaz de utilizar as TIC com capacidades críticas	Envolver-se com fornecedores de conteúdos como cidadãos ativos e globais	Gerir a privacidade <i>online</i> e <i>offline</i>	Gerir as interações com jogos, incluindo quando a IA é utilizada.
Envolver-se com instituições de comunicação social e com fornecedores de conteúdo para promover o acesso a informação, liberdade de expressão, diálogo intercultural e diálogo inter-religioso, participação democrática e igualdade de género, e defendê-los contra todas as formas de desigualdade, intolerância e discriminação	Aplicar a LMI a outras formas de literacia	Aplicar a LMI à resolução de problemas e à colaboração	Saber reconhecer e responder a discursos de ódio e a conteúdos de extremismo violento	Diálogo intercultural e diálogo inter-religioso
Liberdade de expressão, liberdade de informação e liberdade de participação	Tolerância e respeito pelos outros	Consciência de si próprio e valor de desafiar as suas próprias crenças	Compreensão das normas internacionais em matéria de direitos humanos	Desenvolvimento sustentável, solidariedade e paz

Tabela 22 – Modelo do currículo de literacia dos media e da informação da UNESCO (elaboração própria a partir de Grizzle et al., 2021).

Este currículo

examina as competências necessárias hoje em dia para se envolver com conteúdos trazidos até nós através de inúmeras tecnologias e fornecedores. Coloca um enfoque nas mensagens informativas no âmbito do fluxo mais vasto de conteúdos. Examina as possibilidades digitais sempre crescentes de receber, partilhar e fornecer conteúdos. Finalmente, destaca os principais tipos de instituições fornecedoras de conteúdos, bibliotecas, museus, empresas de *media*, empresas de comunicação digital que fornecem os *media* sociais, serviços de mensagens e de pesquisa. Porque é que tudo isto é importante? As respostas são: para o desenvolvimento sustentável e os direitos humanos. (Grizzle et al., 2021, p. 3)

Comissão Europeia

Em 2009, por solicitação da Comissão Europeia (CE), a European Association for Viewers Interests (EAVI), atualmente EAVI – Media Literacy for Citizenship, publicou o “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels”, estudo que identifica dois campos fundamentais na LM: competências individuais e fatores contextuais. O primeiro subdivide-se em competências pessoais (usos e compreensão crítica) e competências sociais (habilidades comunicativas). O segundo incorpora cinco áreas: as políticas de LM, a educação para os *media*, a indústria mediática, a sociedade civil e a disponibilidade dos *media* (EAVI, 2009).

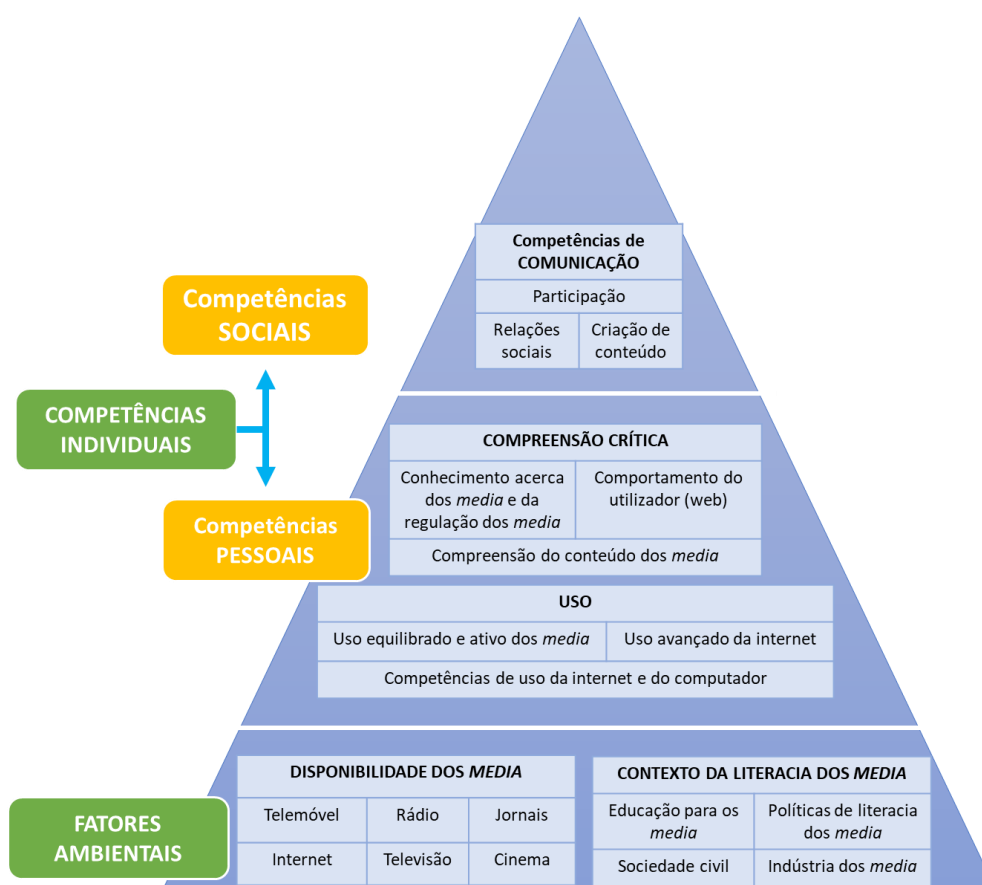


Figura 4 – Pirâmide da LM da EAVI (elaboração própria a partir de EAVI, 2009).

Os autores usam a forma de uma pirâmide (Figura 4) na representação dos vários critérios de LM. A base da pirâmide ilustra as condições prévias necessárias (fatores ambientais) para o desenvolvimento da LM e os fatores que a facilitam ou dificultam. O segundo nível ilustra as competências pessoais para facilitar a capacidade técnica e o processo cognitivo, o que por sua vez promove as competências de comunicação, no topo da pirâmide, o que permite o pleno envolvimento com a sociedade dos *media* (EAVI, 2009).

Após a identificação destes componentes essenciais da LM, o estudo propõe um quadro concetual em que cada um dos elementos é definido pelo nível de desenvolvimento das

competências individuais ou fatores ambientais-chave, usando três níveis de competências: básico, médio e avançado.

Dois anos depois, o Danish Technological Institute (DTI) e a EAVI testaram a “validade teórica e aplicada do enquadramento de Literacia Mediática” proposto no estudo de 2009, tentando “providenciar à Comissão Europeia uma ferramenta revista que avalie e hierarquize os países em termos dos seus níveis de Literacia Mediática” (DTI & EAVI, 2011, p. 1). Embora reconheçam que o estudo de 2009 fornece um quadro teoricamente sólido e que reflete corretamente os principais pontos de vista que emanam da definição de LM da CE (em termos de aptidões e competências necessárias para que os indivíduos se tornem competentes em LM), consideram que o mesmo apresenta limitações a um nível operacional.

São necessários indicadores claros e concisos, quantificáveis sobre vários dos critérios estabelecidos, para o desenvolvimento de uma ferramenta prática. Além disso, a ferramenta tem de permanecer flexível para o futuro para incorporar dinamicamente os novos *media* em rápida divergência e desenvolvimento. (*Ibidem*, p. 16)

Consideram, contudo, que, dado o ritmo e a rapidez das inovações das TIC, é expectável que “ocorra um atraso constante na aceitação de novas aplicações TIC na sociedade em geral e na construção de métricas adequadas” (*Ibidem*). Reconhecem ainda que o esquema em pirâmide é uma “simplificação da realidade e deve ser entendido como um modelo para melhor compreender a Literacia Mediática, e não como um ponto de vista de análise exclusivo” (*Ibidem*, p. 21). Isto acontece porque, “na realidade, as relações entre critérios são muito mais fluidas e dinâmicas e as direções muito mais interligadas” (*Ibidem*). Contestam a própria verticalidade das competências, apresentando como exemplo o facto de a utilização regular de redes sociais na Internet não refletir necessariamente uma consciência crítica dos conteúdos mediáticos (*Ibidem*). Questionam ainda se a participação pode ser considerada um sinal de LM ou se é “consequência desta” (*Ibidem*, pp. 21-22) ou se os fatores ambientais podem ser entendidos como aspetos da literacia mediática *per se* ou apenas como “circunstâncias conducentes ao avanço da literacia mediática” (*Ibidem*, p. 22).

A proposta do DTI e da EAVI aponta as nove dimensões da Literacia Mediática distribuídas pelos domínios do contexto, acesso, entendimento crítico e comunicação (Tabela 23). Apresenta ainda uma “lista extensiva de 59 potenciais indicadores que remetem compreensivamente para as práticas de LM e para os seus ambientes contextuais” (*Ibidem*, p. 11).

MODELO DTI & EAVI - COMISSÃO EUROPEIA (2011)								
Contexto		Acesso		Entendimento crítico		Comunicação		
Nacional	Pessoal	Disponibilidade	Uso	Consciência do contexto	Avaliação	Criação	Participação	Interação

Tabela 23 – Modelo de LM do DTI e da EAVI de 2011 (elaboração própria a partir de DTI & EAVI, 2011).

Em 2017, o Joint Research Centre apresentou o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp 2.1), que resulta de um estudo iniciado em 2011 no quadro da CE. O documento é uma atualização do DigComp 2.0 (2016) e usa as cinco áreas de competência do DigComp (2013) (Tabela 24). Cada competência integra uma descrição geral e descritores para cada um dos níveis de proficiência, bem como exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes, e de aplicação para diferentes propósitos (Lucas & Moreira, 2017).

MODELO DIGCOMP 2.1 (2017)				
Literacia de informação e de dados	Comunicação e colaboração	Criação de conteúdo digital	Segurança	Resolução de problemas

Tabela 24 – Modelo do DigComp 2.1 (elaboração própria a partir de Lucas & Moreira, 2017).

A primeira versão do DigComp apresentava três níveis de proficiência para cada competência (básico, intermédio e avançado), que foram, na versão 2.1, aumentados para oito.

Uma gama mais ampla e mais detalhada de níveis de proficiência apoia o desenvolvimento de materiais de aprendizagem e formação, e também ajuda na conceção de instrumentos para avaliar o desenvolvimento da competência dos cidadãos, orientação profissional e promoção no trabalho. (Lucas & Moreira, 2017, p. 10)

Em fevereiro de 2022, foi apresentada a versão 2.2 do DigComp, que acrescenta novos exemplos, especialmente em temas novos e emergentes que surgiram desde a última atualização, totalizando agora cerca de 250 exemplos. Estes novos exemplos tornar-se-ão úteis “para aqueles que são responsáveis pelo planeamento e atualização curricular, e para aqueles que desenvolvem o programa de formação DigComp” (Vuorikari et al., 2022, p. 5). Entre os novos temas encontram-se a informação incorreta, a desinformação e a má informação nos *media* e *sites* de notícias (por exemplo, verificação de factos e das suas fontes, notícias falsas, *deepfake*), a tendência de dataficação de serviços e aplicações da Internet (por exemplo, o enfoque na forma como os dados pessoais são explorados), a interação dos cidadãos com sistemas de inteligência artificial (incluindo competências relacionadas com dados, proteção de dados e privacidade, mas também considerações éticas), tecnologias emergentes como a internet das coisas, preocupações com a sustentabilidade ambiental (por exemplo, recursos consumidos pelas TIC) e contextos novos e emergentes (por exemplo, trabalho remoto e trabalho híbrido) (Vuorikari et al., 2022). Os exemplos de conhecimentos, competências e atitudes pretendem ajudar os cidadãos a envolverem-se de forma confiante, crítica e segura com tecnologias

digitais, e, em particular, com “tecnologias novas e emergentes, como sistemas impulsionados pela inteligência artificial (IA). O quadro é também disponibilizado seguindo as diretrizes de acessibilidade digital, uma vez que a criação de recursos digitais acessíveis é hoje em dia uma prioridade importante” (*Ibidem*, p. 2).

No âmbito da iniciativa DigComp, a UE lançou, em 2017, o DigCompEdu (Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores), fruto de uma consciência de que os professores “necessitam de um conjunto de competências digitais específicas da sua profissão para poderem aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação” (Redecker, 2017, p. 8). O modelo conceitual do DigCompEdu (Tabela 25) compreende seis áreas que elencam as competências necessárias para os docentes poderem explorar o potencial das tecnologias digitais para melhorar o ensino e a aprendizagem e preparar adequadamente os alunos para viver e trabalhar numa sociedade digital (Lucas & Moreira, 2018).

Área 1: Envolvimento profissional: Usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional.

Área 2: Recursos digitais: selecionar, criar e partilhar recursos digitais.

Área 3: Ensino e aprendizagem: gerir e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem.

Área 4: Avaliação: usar tecnologias e estratégias digitais para melhorar a avaliação.

Área 5: Capacitação dos aprendentes: usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes.

Área 6: Promoção da competência digital dos aprendentes: possibilitar aos aprendentes usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas. (Lucas & Moreira, 2018, p. 16)

MODELO DO DIGCOMPEDU (2017)					
Envolvimento profissional	Recursos digitais	Ensino e aprendizagem	Avaliação	Capacitação dos aprendentes	Promoção da competência digital dos aprendentes

Tabela 25 – Modelo do DigCompEdu (elaboração própria a partir de Lucas & Moreira, 2018).

A área 6 é de especial interesse para os objetivos desta investigação, pois pressupõe a promoção da competência digital dos alunos nas seguintes áreas (Tabela 26):

Literacia da informação e dos media: incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes articulem necessidades de informação; encontrem informação e recursos em ambientes digitais; organizem, processem, analisem e interpretem informação; e comparem e avaliem criticamente a credibilidade e a fiabilidade da informação e das suas fontes.

Comunicação e colaboração digital: incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes usem, eficaz e responsabilmente, tecnologias digitais para comunicação, colaboração e participação cívica.

Criação de conteúdo digital: incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes se expressem através de meios digitais, modifiquem e criem conteúdo digital em

diferentes formatos. Ensinar aos aprendentes como os direitos de autor e as licenças se aplicam ao conteúdo digital, como referenciar fontes e atribuir licenças.

Uso responsável: tomar medidas que garantam o bem-estar físico, psicológico e social dos aprendentes enquanto usam tecnologias digitais. Capacitar os aprendentes para gerir riscos e usar tecnologias digitais de forma segura e responsável.

Resolução de problemas digitais: incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes identifiquem e resolvam problemas técnicos ou transfiram criativamente conhecimento tecnológico para novas situações. (Lucas & Moreira, 2018, p. 23)

ÁREA 6 DO MODELO DO DIGCOMPEDU (2017)				
Literacia da informação e dos média	Comunicação e colaboração digital	Criação de conteúdo digital	Uso responsável	Resolução de problemas digitais

Tabela 26 – Área 6 do Modelo do DigCompEdu (elaboração própria a partir de Lucas & Moreira, 2018).

2.3.4. Modelos nacionais

Entre os modelos nacionais, destacamos os referenciais Educação para os *Media* de 2014, e a sua atualização de 2023, e Aprender com a Biblioteca Escolar (2017), o MILD – Manual de Instruções para a Literacia Digital (2017)⁴⁴ e o Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (2019).

O Referencial de Educação para os *Media* (Pereira et al., 2014)⁴⁵ propõe uma abordagem dos *media* de forma progressiva, da educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário, através da exploração de 12 temas (Tabela 27).

MODELO DO REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO PARA OS <i>MEDIA</i> (2014)					
Comunicar e informar	Compreender o mundo atual	Tipos de <i>media</i>	As TIC e os ecrãs	As redes digitais	Entretenimento e espetáculo
Publicidade e marcas	Produção e indústria/ profissionais e empresas	Os <i>media</i> como construção social	Audiências, públicos e consumos	Liberdade e ética, direitos e deveres	Nós e os <i>media</i>

Tabela 27 – Modelo do Referencial de Educação para os Media de 2014 (elaboração própria a partir de Pereira et al., 2014).

Este referencial foi atualizado em finais de 2023, tendo os 12 temas de 2014 sido reduzidos para oito (Tabela 28) (Pereira et al., 2023).

MODELO DO REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO PARA OS <i>MEDIA</i> (2023)							
<i>Media</i> , informação e atualidade	Tipos e linguagens dos <i>media</i>	Acesso, usos e práticas mediáticas	Criação, produção e participação	Liberdade e ética	Ficção e entretenimento	Propaganda, publicidade e marcas	Empresas e profissionais

Tabela 28 – Modelo do Referencial de Educação para os Media de 2023 (elaboração própria a partir de Pereira et al., 2023).

⁴⁴ <https://mild.rbe.mec.pt>

⁴⁵ Optámos por incluir a referência ao Referencial de 2014, apesar da atualização de 2023, por se encontrar em vigor quando decorreu o trabalho de campo.

O Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar, RBE, propõe um modelo (Tabela 29) que estrutura as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, em cada nível/ciclo de ensino, relacionadas com as literacias da leitura, dos *media* e da informação, “dotando as bibliotecas escolares de um conjunto de orientações para a sua ação formativa e intervenção na relação transversal e articulada com o currículo” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2017).

MODELO DO REFERENCIAL APRENDER COM A BIBLIOTECA ESCOLAR (2017)							
Literacia da leitura			Literacia dos <i>media</i>			Literacia da informação	
Leitura	Escrita	Comunicação	Conhecer e aprender com os <i>media</i>	Interagir com os <i>media</i>	Comunicar através dos <i>media</i>	Uso crítico e informado de recursos e ferramentas	Aquisição integrada de conhecimentos associados à literacia da informação

Tabela 29 – Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar (elaboração própria a partir de Rede de Bibliotecas Escolares, 2017).

O referencial identifica, para cada domínio, um conjunto de aprendizagens a realizar pelos alunos dos diferentes níveis de educação e ensino (do pré-escolar ao ensino secundário) e inclui uma súmula de estratégias de operacionalização passíveis de serem desenvolvidas em cada área. A segunda parte do referencial apresenta exemplos de atividades de aplicação em diferentes disciplinas e áreas curriculares. A literacia digital é abordada neste referencial numa “perspetiva transversal, disseminada pelas três áreas, refletindo a presença das tecnologias, ferramentas e ambientes digitais em todos os contextos e domínios, formais e informais, de aprendizagem. As aprendizagens a que o referencial reporta estão estruturadas, considerando conhecimentos/capacidades e atitudes/valores” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2017).

Ainda no contexto nacional, uma referência ao MILD – Manual de Instruções para a Literacia Digital⁴⁶. Trata-se de um portal gerido pela Rede de Bibliotecas Escolares que visa desenvolver as competências dos jovens dos 14 aos 18 anos nos domínios da leitura, dos *media* e da cidadania digitais (Calçada et al., s.d.), e que resulta de um projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido em 2017 por uma equipa de trabalho constituída por Maria Teresa Calçada (coordenação), Elsa Conde e Ana Bela Martins. A produção de conteúdos contou com a participação de Alex Martire, António Granado, António Maneira, Daniel Cassany, João Correia de Freitas, Paula Lopes e Vítor Tomé. O desenvolvimento da literacia digital assenta nas oito áreas da Tabela 30. O MILD está disponível sob a forma de um portal de Internet, tendo em vista a sua utilização autónoma por parte dos alunos, e, para cada tema, oferece recursos, atividades e instrumentos de verificação das aprendizagens.

⁴⁶ <https://mild.rbe.mec.pt>

MODELO DO MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA A LITERACIA DIGITAL (2017)							
Ler e escrever na rede	Literatura digital	Saber fazer na rede	Leitura dos <i>media</i>	Redes sociais	Imagem e cultura visual	Ser cidadão digital	Ética e responsabilidade

Tabela 30 – Modelo do MILD – Manual de Instruções para a Literacia Digital (elaboração própria a partir de Calçada et al., s.d.).

No âmbito do INCoDe.2030, o Governo português criou um grupo de trabalho para desenvolver uma versão nacional do DigComp 2.1, designado Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD). O racional deste quadro de referência considera, na sua base, três fatores: 1. O domínio cognitivo predominante ou exigido (associado à taxonomia de Bloom dos objetivos de aprendizagem); 2. O grau de complexidade da tarefa; 3. O grau de autonomia do cidadão na demonstração da competência. À semelhança do DigComp 2.1, o QDRCD apresenta quatro dimensões: (i) cinco áreas de competência; (ii) as competências necessárias para cada uma das cinco áreas; (iii) quatro níveis de proficiência para cada competência; e (iv) exemplos de uso, que apresentam manifestações em contexto real das competências. O QDRCD mantém todas as competências do DigComp 2.1 à exceção da competência “3.4 – Programming” por se considerar que essa se encontra espelhada, quer em algumas das competências da Área 5 – Desenvolvimento de soluções, quer no Nível “Altamente especializado”, transversalmente a todas as competências. No que respeita aos descritores das competências, i.e., à sumula descritiva associada a cada designação das competências, procura manter a coerência, quer entre os descritores originais, quer entre as opções associadas aos descritores dos níveis de proficiência. O QDRCD apresenta um número menor de níveis de proficiência (apenas quatro níveis, Básico, Intermédio, Avançado e Altamente especializado) do que o DigComp 2.1 “devido à difícil operacionalização de oito níveis, nomeadamente face aos fatores de diferenciação utilizados para a manifestação do nível 5 e superiores. Para tal simplificou-se a classificação da autonomia e complexidade das tarefas” (Portugal INCoDe.2030, 2019, p. 13). O quadro apresenta um exemplo de uso para cada nível de proficiência, de todas as competências, ligados à vida comum do cidadão, isto é, não centrados em contextos específicos (e.g. educacional e profissional), “por considerar que estes permitem, por um lado, melhor compreender a aplicabilidade do QDRCD à vida dos cidadãos, e por outro, facilitar o desenho e desenvolvimento de ferramentas” (*Ibidem*). As diferentes competências digitais são agregadas, neste documento, em cinco áreas (Tabela 31).

MODELO DO QUADRO DINÂMICO DE REFERÊNCIA DE COMPETÊNCIA DIGITAL PARA PORTUGAL INCODE.2030 (2019)				
Literacia da informação	Comunicação e cidadania	Criação de conteúdos	Segurança e privacidade	Desenvolvimento de soluções

Tabela 31 – Modelo do Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (elaboração própria a partir de Portugal INCoDe.2030, 2019).

Em geral, estes 34 modelos analisados traduzem o carácter multidimensional e evolutivo do conceito de LM, englobando competências cognitivas, emocionais, estéticas e morais, e esbatem os limites entre diferentes tipos de literacia, criando novas sinergias com a literacia digital e tecnológica, com a literacia algorítmica e com a cidadania. Traduzem também uma evolução no que diz respeito às competências necessárias para enfrentar os desafios dos novos desenvolvimentos tecnológicos (como a literacia dos dados, a internet das coisas e a inteligência artificial), sociais (preocupações com o bem-estar, o desenvolvimento sustentável, a tolerância e os direitos humanos) e políticos (desinformação, manipulação e participação cívica).

Neste contexto, e tendo em conta os objetivos desta tese, propomos um quadro conceptual que procura operacionalizar o conceito de LM que apresentámos no ponto anterior, considerando as cinco dimensões que apresentamos na Tabela 32:

MODELO PRÓPRIO (2022)				
Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Competências de apreciação crítica da informação	Competências criativas no uso dos <i>media</i>	Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>

Tabela 32 – Modelo conceptual de LM de elaboração própria (2022).

Nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* incluímos a capacidade de aceder, procurar, encontrar e seleccionar dados, informações e conteúdos relevantes, e de os armazenar, organizar e recuperar, usando as estratégias mais adequadas.

As competências de interação e comunicação através dos *media* significam ser capaz de comunicar e partilhar dados, informação e conteúdos analógicos e digitais através de tecnologias apropriadas, tendo em conta a mensagem, o contexto e o destinatário. Implicam compreender como funciona e é distribuída a comunicação em plataformas digitais e o envolvimento dos utilizadores nesse processo, conhecer e cumprir as normas de comportamento na utilização de tecnologias e na interação em ambientes digitais (netiqueta) e o envolvimento cívico em práticas de cidadania digital participativa.

As competências de apreciação crítica da informação implicam conhecer as características e linguagens dos *media* tradicionais e dos novos *media* e abarca a capacidade de análise dos esquemas de representações, das motivações comerciais e dos demais interesses que perpassam a informação veiculada pelos *media*. Abrangem ainda a capacidade de distinguir os diferentes tipos de conteúdo falso, enganador ou prejudicial e de perceber o seu impacto na sociedade.

As competências criativas referem-se à capacidade de criar, editar e publicar conteúdos, de forma consistente e criativa, em diferentes formatos, com diferentes ferramentas e técnicas,

em diferentes contextos de comunicação. Incluímos também a compreensão dos direitos de autor e das licenças que se aplicam à informação e aos conteúdos.

As competências sociais e emocionais incluem o conhecimento e gestão da identidade digital, da pegada digital e da reputação e privacidade *online*. Compreende ainda a capacidade de perceber as ameaças e os riscos *online* e ter conhecimentos sobre proteção e medidas de segurança de dispositivos, de dados pessoais e da privacidade e ainda saber agir quando a ética na comunicação é transgredida, quando os seus direitos são postos em causa ou quando se é vítima de crime ou ameaça *online*. Abarca também o conhecimento dos riscos para a saúde e bem-estar psicológico relacionados com a utilização da tecnologia e da forma de os evitar, e a compreensão da importância dos *media* digitais na promoção de diálogo intercultural, dos direitos sociais e da justiça social.

2.4. A avaliação de competências de literacia mediática

A necessidade de avaliar as competências de LM dos cidadãos é reconhecida como prioridade pela maioria dos investigadores. Contudo, mesmo nos países onde a LM está integrada no currículo, os seus resultados raramente são avaliados, ainda que, como afirma Scharrer (2002, p. 354), “exista uma noção geral daquilo que são esses resultados”. Isso deve-se, em parte, à complexidade do conceito de LM, como vimos, um fenómeno polissémico e dinâmico, que envolve não só os indivíduos e a sua relação com os *media*, mas também os fornecedores de conteúdo e os contextos de acesso, o que faz com que a definição de critérios ou indicadores de LM seja por si só um desafio.

Outra dificuldade reside no facto de, na maioria dos países, a LM estar integrada no currículo de forma transversal (Hartai, 2014), o que não facilita a sua avaliação de forma independente.

Também os métodos de avaliação mais utilizados – inquéritos por questionário (IQ) –, apresentam limitações, fornecendo

apenas uma indicação simplificada das tendências gerais dos níveis de literacia mediática. Um simples inquérito de 20 minutos, por muito bem concebido que seja, só pode fornecer indicações para outras ações e, por conseguinte, outras fontes e abordagens também precisam de ser consideradas. (DTI & EAVI, 2011, p. 4)

Num estudo recente, Haddon et al. (2020) analisaram mais de uma centena de iniciativas de avaliação de competências digitais em crianças e jovens e identificaram uma diversidade de abordagens, incluindo a autoavaliação (autoconfiança na capacidade de alcançar diferentes

objetivos) e a demonstração de competências através da realização de ações e testes de desempenho para verificar se as crianças têm competências particulares para alcançar um objetivo. A medida mais comum encontrada pelos autores foi a autoavaliação, e apenas cerca de um terço (37 em 110) dos estudos analisados incluía um teste de desempenho, muitas vezes com o objetivo de melhorar a fiabilidade das medições.

O instrumento de medida mais utilizado, como assinalado por Vuorikari et al. (2016) e Haddon et al. (2020), é o IQ de autoavaliação, aplicado em papel ou *online*, que consiste num conjunto de perguntas que inquiram sobre a capacidade de alcançar objetivos ou realizar ações (“consigo/sei fazer x”), usando habitualmente uma escala de Likert (entre 4 e 9 pontos, nos exemplos estudados). Sendo um instrumento fácil de implementar, tem sido usado por vários investigadores (Arke & Primack, 2009, Primack et al. 2006, Silva, 2010, Lopes & Pinto, 2011, Costa et al., 2018 e Pereira & Toscano, 2020). É também a abordagem seguida nos estudos da EAVI (2009 e 2011), no currículo de LMI da UNESCO (2013) e nas iniciativas DigComp 2.1 (2017) e 2.2 (2022), DigCompEdu (2018) e EU Kids Online (Ponte & Batista, 2019). Contudo, por se tratar de uma autodeclaração subjetiva da própria competência, este tipo de avaliação pode não refletir com exatidão a competência do indivíduo em situações da vida real e é mais permeável a enviesamentos (Anderson et al., 2017). Assim, muitos investigadores utilizam, em exclusivo ou como complemento dos IQ de autoavaliação, testes de desempenho ou de demonstração de competências. Estes apresentam vários formatos (pedir que se atinja um objetivo num teste de simulação, que se crie algo *online* ou se demonstre conhecimentos através da resposta a perguntas) e abrangem de competências básicas a competências mais avançadas, embora esta “operacionalização dos níveis de competências seja difícil e nem todos concordem com o que conta como básico e o que não conta” (Haddon et al., 2020, p. 27). Os testes de desempenho são usados nos estudos PISA (OECD, 2019b) e ICILS (Fraillon *et al.*, 2018), e por investigadores como Hobbs & Frost (2003), João & Menezes (2008), Lopes (2014), Lopes & Pinto (2011b) Pereira et al. (2015), Carvalho (2015) e Pessoa (2017). Outras metodologias menos comuns são a observação (Pessoa, 2017), os jogos sérios (DQ LAB PTE. LTD., 2023) ou os grupos de foco (Carvalho, 2015; Fernandes, 2021).

Ainda que, com frequência, a LM seja avaliada no seu conjunto, os investigadores visam geralmente populações específicas (como alunos do ensino básico ou do ensino secundário, adultos ou professores) e tipos específicos de mensagens dos *media* (como anúncios ou notícias).

A natureza e o nível de competências também complexificam a medição, nomeadamente a distinção entre as competências “funcionais” e as competências “críticas” (Haddon et al.,

2020). Como realçam Pereira et al. (2015, p. 92), “há um corpo vasto de pesquisas centradas no acesso e nos usos dos *media*, sendo menor a quantidade de estudos que têm como foco as dimensões da análise, da compreensão e da produção”, e ainda menos os que incluem a participação cívica, a ética e a segurança e a resolução de problemas. Por outro lado, os métodos de avaliação visam “mais as práticas do que as competências” (Lopes, 2014, p. 100), correndo-se o risco, como salienta Buckingham, “de se acabar por medir o que é facilmente mensurável ignorando tudo o resto” (2015).

Vamos de seguida analisar alguns exemplos de estudos e modelos de avaliação de competências de LM, primeiramente os estudos e modelos internacionais, de seguida os estudos internacionais com participação portuguesa e, por fim, os estudos em Portugal.

2.4.1. Estudos internacionais

Um dos primeiros estudos de avaliação de competências de LM foi realizado pelos australianos Robyn Quin e Barrie McMahon, em 1993, mediante dois testes de dez itens de nível de dificuldade crescente, aplicados a uma amostra de 1500 alunos do ensino secundário. O primeiro teste analisou anúncios impressos, enquanto o segundo analisou um *clip* de 12 minutos de uma comédia televisiva. Ambos os testes examinaram linguagem, narrativa, produção/circulação, audiência e valores. Os investigadores concluíram que menos de 10% dos alunos se enquadra num “nível elevado” de LM e maioria dos alunos apenas alcança resultados elevados nas competências básicas de análise [as competências de “baixo valor” (*little value*)], não alcançando um nível no qual as competências possam ser usadas com eficácia. O estudo mostra ainda que os alunos evidenciaram uma incapacidade de reconhecer os valores e atitudes expressos num texto de *media*, de estabelecer a relação entre os textos de *media* e o contexto social, assim como reconhecer a possibilidade de manipulação de pontos de vista (Quin & McMahon, 1995).

Hobbs e Frost (2003), baseados na definição de LM de Aufderheide & Firestone, criaram um teste e utilizaram uma análise qualitativa das respostas dos alunos para avaliar as suas competências de LM, incluindo a capacidade dos alunos de identificar o objetivo, o público-alvo, o ponto de vista, as técnicas de construção utilizadas nas mensagens dos *media* e a capacidade de identificar informações omitidas de um noticiário transmitido em formato escrito, áudio ou visual. Os autores fizeram uma distinção entre competências de compreensão, de escrita e de análise de mensagens, ainda que reconheçam a sua interligação. Previamente à realização do teste, foi administrado um curso anual sobre *media*/comunicação ao público-alvo

(onze alunos do 11.º ano). Para a compreensão foram usados três formatos de mensagens de não-ficção: leitura de um artigo de revista impressa, audição de uma notícia de três minutos da Rádio Pública Nacional dos EUA e visualização de um segmento de cinco minutos de uma notícia televisiva dirigido aos adolescentes. As capacidades de compreensão foram medidas após a exposição a cada mensagem através de uma resposta escrita a duas perguntas abertas para cada mensagem. As capacidades de escrita foram medidas a partir de uma amostra de texto de resposta aberta avaliando a clareza, coerência e estrutura das frases, considerando também o número de palavras e de erros ortográficos e de sintaxe. As competências de análise foram medidas, após exposição a cada mensagem, pela resposta a itens de resposta aberta e de escolha múltipla, a fim de identificar técnicas de construção da mensagem, valores e pontos de vista, informação omitida, comparação-contraste e objetivos e público-alvo. Os resultados foram comparados com os de outro grupo demograficamente correspondente, mas que não participara no curso de *media*/comunicação. O estudo aponta para um desenvolvimento das competências de LM dos alunos que frequentaram o curso em todas as variáveis em estudo (compreensão, escrita e análise) e demonstrou como podem ser adquiridas competências específicas de análise de texto através de atividades em sala de aula que incorporam vários de tipos de *media* populares (Hobbs & Frost, 2003).

O estudo de Hobbs e Frost apresenta algumas limitações, como realçam Arke & Primack (2009, p. 55): a investigação não avaliou a estrutura dos fatores subjacentes às respostas dos alunos para avaliar se esta se aproximava do modelo conceitual subjacente (validade do conteúdo) e também não avaliou a validade da construção da escala, ou seja, se os valores dessa escala estavam associados a outros construtos de LM.

A validação da escala constitui a preocupação central de um estudo norte-americano sobre a importância da LM nos hábitos de consumo de cigarros por parte dos adolescentes (Primack et al., 2006). Os autores conceberam um modelo com oito dimensões organizadas em três domínios: 1. Autores e audiências (1.1. Os autores criam mensagens de *media* para lucro ou influência; 1.2. Os autores visam audiências específicas) 2. Mensagens e significados (2.1. As mensagens contêm valor e pontos de vista específicas; 2.2. Pessoas diferentes interpretam as mensagens de forma diferente; 2.3. As mensagens afetam as atitudes e os comportamentos; 2.4. São usadas múltiplas técnicas de produção); 3. Representação e realidade (3.1. As mensagens filtram a realidade; 3.2. As mensagens omitem informação). Foram criados 120 itens com uma escala tipo Likert de 4 pontos (15 itens para cada dimensão) e usaram-se métodos psicométricos para avaliar o conteúdo e construir a validade da escala.

Os autores confirmaram a “validade e confiabilidade da escala” e concluíram que “o desenvolvimento de competências de LM pode ser uma ferramenta importante para ações de controlo do consumo de tabaco na adolescência”, uma vez que os resultados confirmaram que os “alunos com níveis mais altos de LM eram menos suscetíveis a fumar, tinham menor probabilidade de ter atitudes positivas em relação ao tabaco e eram mais defensores das normas antitabaco” (Primack et al., 2006, p. 373). Contudo, por ter sido concebida especificadamente para avaliar a relação entre literacia mediática e o hábito de fumar, esta escala não pode ser generalizada à avaliação de todos os contextos de LM.

Em 2009, Arke e Primack apresentaram um estudo onde se propunham desenvolver uma medida-piloto de literacia mediática e da avaliação das suas propriedades psicométricas, a partir de um modelo de LM que, como vimos no ponto anterior, se baseava definição de LM de Aufderheide & Firestone (mas apenas nas dimensões de compreender, analisar e avaliar, omitindo a dimensão de criar mensagens mediáticas), nos “Core principles of media literacy education in the United States” da NAMLE (National Association for Media Literacy Education), de 2007, e na taxonomia de Bloom (Arke & Primack, 2009, p. 58).

A partir dessas bases, os autores construíram um modelo com cinco domínios e sete itens a avaliar (Tabela 33). Para cada um dos itens, usaram uma escala de 0 a 5, tendo os itens de resposta aberta sido avaliados e convertidos para esta escala numérica. Esta medida foi aplicada três tipos de *media*: radio, televisão e imprensa. Foi também utilizado um instrumento de avaliação de pensamento crítico (o California Critical Thinking Skills Test – CCTST).

Eti-queta	Domínio	Código do item	Item	Aufderheide	NAMLE	Bloom
A	Lembrar	Lembrar	Lembrar itens factuais	Acesso	Conteúdo	Conhecimento
B	Propósito	Propósito	Explicar o propósito da mensagem	Acesso	Propósito	Compreensão
C	Ponto de vista	Emissor	Identificar o emissor da mensagem	Análise	Autor/audiência	Análise
		Omissão	Que pontos de vista podem estar omissos?	Análise	Autor/audiência	Análise
D	Técnica	Técnica	De que forma o emissor atrai e mantém a atenção	Análise	Técnica	Análise
E	Avaliação	Avaliação	Que atitudes ou sentimentos experimenta depois?	Avaliação	Credibilidade	Avaliação
		Inferência	O que é que a informação sugere	Avaliação	Credibilidade	Síntese

Tabela 33 – Quadro concetual de LM de acordo Arke & Primack (elaboração própria a partir de Arke & Primack, 2009, p. 57).

Participaram no estudo 34 alunos universitários de um curso de comunicação. Os autores confirmaram a validade e confiabilidade da escala e, portanto, a sua utilidade na avaliação da LM. Concluíram também que existe uma correlação positiva entre o nível de LM e os valores obtidos no teste CCTST (Arke & Primack, 2009).

Entre 2006 e 2010, a Universidade Pompeu Fabra (Catalunha, Espanha) desenvolveu um projeto de medição do nível de LM de não profissionais da área da comunicação, com o objetivo de identificar as necessidades de educação para os *media*, e tendo por base as seis dimensões de LM do quadro concetual de Ferrés Prats (2007) que analisámos no ponto 3 deste capítulo. O projeto desenvolveu-se em duas etapas: na primeira adotou-se uma metodologia quantitativa mediante aplicação de um IQ com perguntas abertas e fechadas. Este questionário foi validado a partir dos resultados obtidos nas provas-piloto e dos comentários dos investigadores e responsáveis pela administração das provas nas respetivas Comunidades Autónomas do Estado espanhol. Numa segunda etapa, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, mediante grupos de foco e entrevistas de profundidade, abordando as seguintes dimensões: 1. Questões gerais (interesse pelo entretenimento e a evasão; Internet, entretenimento e sociedade da informação; a confusão entre informação, educação e entretenimento). 2. Meios de comunicação social (interesse pela objetividade; falta de critérios na escolha dos canais; as vantagens noticiosas da Internet; sensibilização para os fatores condicionantes a que a informação está sujeita; confusão entre imagem e realidade). 3. Publicidade (atitudes em relação à publicidade; atitude acrítica em relação à questão dos valores; sensibilidade ou insensibilidade à dimensão artística; ilusão de invulnerabilidade: influencia outros; ignorância dos mecanismos de influência na ausência de argumentos: outros equívocos sobre influência). 4. Participação (tendência para utilizar ecrãs mais recetivos do que produtivos; a importância da motivação e da privacidade na Internet; outros tipos de participação) (Ferrés et al., 2011).

O estudo teve em conta três variáveis: a idade (três grupos etários: jovens entre 16 e 24 anos, adultos entre 25 e 64 anos e idosos a partir dos 65 anos), o sexo e nível de estudos (sem estudos, estudos primários, estudos secundários e estudos superiores) (*Ibidem*, p. 17).

Em termos gerais, a investigação concluiu que as competências de LM dos cidadãos espanhóis são muito baixas. Não se encontraram diferenças significativas em relação à variável sexo, ao contrário das variáveis idade (quando a idade aumenta, aumenta também o número de pessoas com menos competências) e estudos (o grupo de pessoas com ensino superior foi o que obteve melhores resultados, embora os autores sublinhem o facto de que possuir estudos

universitários não garante a existência de competências mediáticas). Concluiu-se também que são as motivações de vida anteriores à utilização das tecnologias que determinam a qualidade do uso que delas é feito (*Ibidem*).

Os quadros conceituais de Ferrés (2007) e de Ferrés e Piscitelli (2012) estiveram também na base de outro estudo espanhol desenvolvido pelas universidades de Cantábria, Valência e Huelva. O estudo incidiu sobre as seguintes dimensões: dimensão tecnológica (capacidade de fazer uso efetivo dos meios e tecnologias de comunicação, incluindo a capacidade de adaptar a tecnologia aos objetivos previamente estabelecidos pelo utilizador); dimensão da linguagem mediática (capacidade de interpretar adequadamente os códigos de uma mensagem, bem como a capacidade de avaliar o significado do conteúdo e os diferentes sistemas de representação); dimensão da receção e dos processos de representação e interação (incluindo a capacidade de autoavaliação da própria dieta mediática e a capacidade de reconhecer e apreciar as emoções e valores nas mensagens mediáticas); a dimensão dos processos de produção e difusão (conhecimento dos processos de produção, programação e difusão de conteúdos mediáticos, incluindo a capacidade de diferenciar entre produções individuais e coletivas, entre populares e empresariais, etc. e o conhecimento e utilização de sistemas de produção, programação e divulgação de conteúdos, bem como a capacidade de colaborar na produção de produtos multimédia ou multimodais. Inclui ainda o conhecimento dos direitos de autor e a produção responsável dos conteúdos, respeitando os direitos de propriedade intelectual); a dimensão axiológica e ideológica (conhecimento da legislação que protege os utilizadores e consumidores de *media*, capacidade de produzir e interpretar mensagens dos *media* de forma cívica, democrática e autónoma, detetando as intenções, direitos e interesses subjacentes aos seus conteúdos, e capacidade de utilizar novas tecnologias de forma responsável e democrática, favorecendo a promoção do ambiente social e natural); e a dimensão estética, que se refere à sensibilidade e atenção aos aspetos formais, de uma perspectiva criativa e governada pelo bom gosto, e à capacidade de utilizar e interpretar os *media* seguindo padrões de qualidade estética, de forma criativa e original (García-Ruiz et al., 2014, pp. 18–19).

Os instrumentos utilizados foram validados com um estudo-piloto e também com recurso à técnica de Delphi: criaram-se quatro questionários *online* destinados a alunos (4-6 anos – 274 participantes; 9-12 anos – 581 participantes; 14-17 anos – 665 participantes e 16-21 anos – 623 participantes), um destinado aos professores (905 participantes) e um guião de uma entrevista destinada às famílias (66 participantes). Os dados recolhidos em cada amostra foram categorizados em três níveis de LM: básico, médio e avançado (García-Ruiz et al., 2014).

Relativamente aos alunos, os resultados indicam que o nível de competência mediática das crianças e dos jovens precisa de ser melhorado, pois embora todos os grupos tenham uma percentagem entre 35% e 56% a um nível médio, à exceção dos alunos com idades entre os 13 e os 14 anos, onde desce ligeiramente, poucos alunos se destacam pelo seu nível avançado, embora, como realçam os autores, todos eles pertençam à geração dos “nativos digitais”.

No caso dos professores, os resultados obtidos distribuem-se de forma proporcional pelos três níveis. “No entanto, apesar dos bons resultados obtidos, notou-se a necessidade de formação específica em *media* e tecnologia, com 75% dos professores a relatar que não tinham recebido formação em educação para os *media* nos últimos cinco anos” (*Ibidem*, p. 22).

Quanto às famílias, nas suas entrevistas revelaram preocupações relativas à utilização, pelos filhos, das novas tecnologias, em particular os *smartphones*, nomeadamente questões de dependência e de segurança (por ex. a divulgação de imagens sem permissão). As famílias reconhecem, porém, a “grande potencialidade e inúmeras oportunidades oferecidas pelos *media* digitais na esfera laboral, económica, social, política e cívica” (*Ibidem*).

A UNESCO apresentou em 2013 um quadro concetual de avaliação de competências da literacia dos *media* e da informação (LMI) assente, como vimos no ponto anterior, numa abordagem de dois graus. Para o Grau 1, que descreve a disposição do país para as iniciativas da LMI, a UNESCO propõe três níveis: *Ambiente muito favorável*, em que estão presentes, bem desenvolvidas e com amplo apoio nacional todas as cinco categorias relacionadas com o ambiente da LMI; *Ambiente favorável*, em que a maioria das categorias da LMI está presente, desenvolvida e com apoio de âmbito nacional, mas em que algumas precisam de ser melhoradas; e *Ambiente menos favorável/desfavorável*, em que a maioria das categorias relacionadas com a LMI precisa de melhorias significativas e algumas podem nem existir ou ter visibilidade no âmbito nacional. A UNESCO fornece modelos de questionários para a pesquisa inicial, nomeadamente um questionário contextual nacional, outro para as instituições de ensino e outro para os indivíduos (UNESCO, 2013, p. 47).

Para o Grau 2, que, como vimos, descreve as competências e o nível de proficiência a serem adquiridos pelos cidadãos com LMI num padrão composto por três componentes (acesso e recuperação; compreensão e avaliação; criação e partilha), a UNESCO oferece uma matriz de competências de LMI e 113 critérios de desempenho:

- Componente 1 da LMI: 4 competências, associadas a 36 critérios de desempenho.
- Componente 2 da LMI: 4 competências e 42 critérios de desempenho associados.

- Componente 3 da LMI: 4 competências e 35 critérios de desempenho.

A avaliação destes critérios permite posicionar os indivíduos em três níveis de competência (básico, intermédio e avançado). O Quadro apresenta ainda orientações metodológicas para avaliar a LMI, sugerindo a adoção de um processo em seis fases:

Fase 1: Designação de um Comité Diretor Nacional, de uma Equipa de Avaliação Nacional e de instituições de financiamento;

Fase 2: Desenho de um plano de avaliação (documento do projeto, incluindo questões de políticas prioritárias);

Fase 3: Adaptação nacional dos documentos e das ferramentas da UNESCO;

Fase 4: Recolha de dados (definição da tipologia de testes, da amostragem, etc.);

Fase 5: Processamento e edição dos dados;

Fase 6: Análise, disseminação e arquivamento dos dados.

São ainda sugeridos modelos estatísticos de medida, recomendando-se o *modelo de traços latentes múltiplos*, que coloca cada respondente numa sequência de proficiência da LMI e que pode ser “aplicado por meio do uso um sistema de teste adaptativo informatizado numa série de plataformas e, dessa forma, ser usado pelos Estados-Membros em diferentes estágios do desenvolvimento tecnológico digital” (UNESCO, 2013, p. 78).

A nível internacional, referência ainda para uma investigação de 2016 conduzida por Hui Zhang (Beijing Normal University) e Chang Zhu (Vrije Universiteit de Bruxelas), que procurou desenvolver uma escala de autoperceção de literacia mediática digital (baseada nas definições de LM apresentadas por vários investigadores e organizações) e analisar a relação de variáveis pessoais (sexo, idade e experiência dos alunos com *media* digitais) e contextuais (mediação parental e *background* parental) com as competências de LM de uma amostra de 796 alunos, entre os 9 e os 13 anos, de Pequim, (Zhang & Zhu, 2016). A escala contemplava quatro componentes hierárquicas: competências técnicas, compreensão crítica, criação e comunicação, e participação na cidadania. As competências técnicas referem-se à capacidade básica de aceder e utilizar meios ou tecnologia digital, como, por exemplo, processamento de texto, e são entendidas como um pré-requisito para as outras três componentes. A compreensão crítica refere-se à utilização de uma abordagem crítica para analisar e julgar os meios digitais, tanto no que diz respeito à qualidade como ao acesso ao conteúdo, tal como lidar inteligentemente com a publicidade em vários meios digitais. Criação e comunicação refere-se à produção de textos de *media* digitais e à interação com outros através dos *media*. A

participação na cidadania, ligada ao conceito de cidadania digital, significa que os indivíduos podem utilizar novos meios e tecnologias para promover a participação social e aceder a uma diversidade de opiniões nos *media* digitais (Zhang & Zhu, 2016, p. 583). As autoras construíram de seguida um questionário com 42 itens, dividido em quatro secções, com questões numa escala de Likert de cinco pontos. A primeira secção recolhia dados sociodemográficos, a segunda incidia sobre o acesso aos *media*, a terceira abordava a mediação parental e a quarta secção dizia respeito à escala de literacia dos *media* e incluía 23 itens para o conjunto dos quatro construtos (*Ibidem*, pp. 585-586). Globalmente, os alunos obtiveram resultados mais baixos na dimensão de produção e comunicação, com os alunos mais velhos a obterem melhores resultados nas competências técnicas e no pensamento crítico. As autoras concluíram ainda que existe uma relação positiva e significativa entre a mediação parental e cada uma das quatro dimensões consideradas (Zhang & Zhu, 2016).

O regulador britânico Ofcom realiza anualmente, desde 2005, o estudo quantitativo “The Children’s and Parent’s Media Literacy”, com base no seu modelo de LM, que abordámos no ponto anterior. Até 2019, este estudo baseava-se em entrevistas presenciais a crianças dos 8 aos 14 anos e respetivos pais, e era realizado presencialmente em casa, utilizando uma entrevista pessoal assistida por computador. Em 2020, devido à pandemia de Covid-19, a entrevista foi substituída por dois inquéritos entregues via *post-to-web* e por painéis *online*. No estudo de 2022, foram feitas outras alterações metodológicas para melhorar e adaptar o inquérito às necessidades e interesses de investigação, tendo a recolha de dados sido dividida em três inquéritos:

- Comportamentos e compreensão *online*: duas vezes por ano, entregues através de painéis *online*, a uma amostra de cerca de 3300 crianças com idades entre os 8 e os 17 anos e pais de crianças com idades entre os 3 e os 17 anos. Este inquérito foi conduzido em dois momentos para que os investigadores pudessem compreender a utilização pelas crianças de *media* sociais em rápida mutação, como as redes sociais, o *streaming* e as plataformas de partilha de vídeo.
- Conhecimento e a compreensão *online*: uma vez por ano, entregue através de painéis *online*, a uma amostra de cerca de 2100 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos.
- Apenas para os pais: uma vez por ano, entregue através de uma combinação de painéis *online* e inquéritos *post-to-web*, a uma amostra de cerca de 2400 pais de crianças com idades entre os 3 e os 17 anos. (Ofcom, 2022, pp. 7–8)

O estudo mostra um crescimento nos níveis de acesso e uso: quase todas as crianças acederam a conteúdos *online* em 2021 (99%) e a maioria utilizou um telemóvel (72%) ou um *tablet* (69%) para o fazer, mas baixos níveis de compreensão e uma discrepância entre as

percepções e as competências demonstradas. Por exemplo, a maioria das crianças 12-17 anos afirmou saber distinguir o que é real e o que é falso *online*, mas apenas 11% selecionaram corretamente, numa pergunta interativa do inquérito que mostrava um *post* de *media*, os componentes do *post* que demonstravam que era genuíno. Nove em cada dez estavam confiantes de que poderiam reconhecer a publicidade *online*, mas menos de quatro em cada dez (37%) identificaram corretamente as ligações no topo de uma página de motor de busca como anúncios patrocinados. Quanto aos pais, quase todos demonstraram uma grande consciência das ferramentas e controlos promotores de segurança (91%), mas apenas sete em cada dez tinham utilizado algum deles (70%). As ferramentas mais suscetíveis de serem utilizadas eram os controlos parentais integrados no *software* de um dispositivo (31%). A maioria dos pais sentiu que o seu filho tinha um bom equilíbrio entre o tempo de ecrã e outras atividades (63%), mas 40% disseram que tinham dificuldade em controlar o tempo de ecrã do filho (Ofcom, 2022).

Como vimos no ponto anterior, o projeto DigComp é uma iniciativa do Joint Research Centre, em nome da Comissão Europeia (CE), que tem como objetivos estabelecer um quadro comunitário para a política de competências digitais, melhorar as competências digitais da população e medir a competência digital. Tendo-se iniciado em 2010, o DigComp é uma ferramenta importante do Plano de Ação da UE para a Educação Digital 2021-2027, que por sua vez contribui para a prioridade da Comissão “Uma Europa à altura da Era Digital”. O DigComp é utilizado para múltiplos fins, entre os quais a conceção de ferramentas de avaliação de competências, que nos interessa agora analisar. A versão 2.2 do DigComp, apresentada em março de 2022, é a quarta atualização do quadro, desde a sua primeira versão publicada em 2013, o que reflete a natureza evolutiva da competência digital. O modelo compreende cinco áreas de competência: literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança e resolução de problemas, e prevê oito graus de proficiência, que variam em função da complexidade das tarefas (de tarefas simples a problemas complexos, com muitos fatores que interagem entre si), do grau de autonomia na realização da tarefa (de realizar a tarefa com orientação à sua realização propondo novas ideias e processos para a área) e do domínio cognitivo (de lembrar a criar, passando por compreender, aplicar e avaliar).

A UE oferece duas ferramentas de avaliação *online* baseadas no DigComp, a “Digital Skills Assessment Tool”⁴⁷, e a “Digital Skills Accelerator Online Self-assessment Tool”⁴⁸, que permitem aos cidadãos autoavaliarem as suas competências digitais mediante um IQ de autopercepção. Em 2014, o País Basco, em Espanha, baseou-se igualmente no DigComp para criar uma ferramenta gratuita de autodiagnóstico *online*⁴⁹ que permite testar o nível de competência digital, e, desde o verão de 2015, o Europass CV⁵⁰ utiliza também as cinco áreas do quadro DigComp numa ferramenta *online* para os candidatos a emprego avaliarem a sua competência digital e a descreverem e incluírem no seu *Curriculum Vitae*. O referencial DigComp fornece exemplos de uso para dois cenários de utilização: emprego e aprendizagem e cenários para cada área de competência, o que se torna extraordinariamente útil na conceção de instrumentos de avaliação das competências. Existem duas Comunidades de Práticas (CoPs) para apoiar a implementação do DigComp na UE: a DigComp CoP⁵¹ (sobre política, investigação, educação e formação, empregabilidade e desenvolvimento de recursos humanos, projetos de inclusão e outros) e a Digital Skills Certification CoP⁵² (sobre certificação de competências digitais).

2.4.2. Estudos internacionais com a participação de Portugal

Em 2009, a European Association for Viewers’ Interests (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, cujo modelo de LM analisámos no ponto anterior, surge em resposta à Diretiva 2007/65/EC, artigo 26.º, que estipula a obrigação de apresentar um relatório, de três em três anos, ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu, sobre os níveis de literacia dos *media* de todos os Estados-Membros. O estudo teve como objetivos apresentar um panorama amplo e abrangente do conceito de LM, compreender qual a melhor forma de avaliação dos níveis de

⁴⁷ <https://digital-skills-jobs.europa.eu/digitalskills/screen/home>

⁴⁸ <https://www.digitalskillsaccelerator.eu/learning-portal/online-self-assessment-tool>

⁴⁹ <https://ikanos.eus/en/ikanos-model/audit/ikanos-test>

⁵⁰ <https://bit.ly/2YZ5SC7>

⁵¹ <https://all-digital.org/invitation-to-digcomp-cop>

⁵² <https://all-digital.org/certification-cop>

LM na Europa, oferecer uma ferramenta empírica para a medição dos níveis de LM na UE e fornecer à UE recomendações para a implementação de políticas (EAVI, 2009).

O quadro conceptual (vide Figura 4, no ponto anterior) foi validado mediante diferentes ciclos de consulta, com a participação de especialistas de cada um dos países, que colaboraram na identificação e seleção de indicadores. Foram ainda recolhidas informações de bases de dados estatísticos de cada um dos Estados-Membros e, também, de um questionário (com 28 itens), enviado a mais de uma centena de especialistas e investigadores europeus (em Portugal, a cargo da Universidade do Minho). A informação recolhida permitiu o enquadramento dos Estados-Membros em três níveis de LM (básico, médio, avançado) e demonstrou uma grande heterogeneidade nos níveis de LM na Europa: os países nórdicos, com níveis sociais mais elevados e populações mais escolarizadas, obtiveram o nível avançado de LM (com a Finlândia no topo da tabela, seguida da Dinamarca, da Holanda e do Reino Unido); os países da Europa Central situaram-se no nível médio de LM, enquanto os países do Sul e da Europa de Leste (Chipre, Bulgária e Roménia) não passaram do nível básico. Portugal ficou abaixo da média da União Europeia (100), com um valor de 75, enquadrando-se no nível “médio” de LM. O estudo demonstrou ainda uma clara relação entre níveis de LM e implementação institucional de políticas públicas neste domínio (EAVI, 2009).

Em 2011, o DTI e a EAVI apresentaram o estudo “Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe”, um *follow-up* do estudo anterior (e por isso o incluímos neste ponto, embora Portugal não tenha participado), que teve como objetivo avaliar a validade teórica e prática do quadro concetual de LM proposto em 2009, com o intuito de fornecer à UE um instrumento revisto de avaliação dos níveis de LM dos diferentes países (EAVI & DTI, 2011). Os indicadores foram revistos mediante uma consulta a especialistas europeus, e as questões criadas a partir de fontes como o Eurobarómetro, o Eurostat, o European Social Survey, o PISA e alguns relatórios do Ofcom, da OCDE e da UNESCO. Este novo instrumento foi então utilizado numa pesquisa-piloto em sete Estados-Membros (Dinamarca, França, Hungria, Itália, Lituânia, Polónia e Reino Unido), mediante um IQ *online* em que participaram cerca de mil pessoas por país, num total de 7051 participantes. O estudo veio confirmar a validade da proposta de 2009, com as ressalvas que apresentámos no ponto anterior.

A rede EU Kids Online nasceu em 2016 e reúne atualmente mais de três dezenas de países, entre os quais Portugal. A rede apresenta uma perspetiva multidisciplinar e multimetodológica sobre a segurança na internet e tem como objetivo, no seu ciclo atual, a realização de projetos que aprofundem o conhecimento de dinâmicas de mudança e o olhar

holístico sobre as condições da infância nas sociedades contemporâneas, através de pesquisas qualitativas e inquéritos que integrem a nova ecologia digital e aprofundem o conhecimento sobre oportunidades, competências, velhos e novos riscos e contextos de mediação (família, pares, escola, valores e normas sociais e culturais) (Smahel et al., 2020). O primeiro inquérito EU Kids Online decorreu em 2006-2009, seguindo-se-lhe uma nova versão em 2009-2011 e uma terceira em 2011-2014. O EU Kids Online 4 decorreu no biénio 2017-2018, e, em Portugal, a pesquisa, coordenada por Cristina Ponte, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, teve por base um IQ aplicado a 1974 crianças e jovens (9-17 anos), entre março e junho de 2018. As questões do IQ estavam distribuídas por sete secções: (i) características individuais/variáveis sociodemográficas, psicológicas e de contexto; (ii) uso da internet (acesso, uso, tecnologia, plataformas, contexto de uso); (iii) atividades *online*; (iv) competências e literacia digital; (v) riscos e danos (*bullying*, pornografia, *sexting*, contactos com estranhos, conteúdos negativos gerados pelo utilizador, uso de aplicações de *self-tracking*, internet das coisas, reputação na rede, discurso de ódio e extremismo); (vi) consequências (estratégias de prevenção dos riscos e de como lidar com eles; consequências da exposição a riscos na internet a nível do bem-estar psicossocial das crianças, do respeito pela dignidade da pessoa, e dos direitos digitais dos mais novos); e (vii) mediação parental: práticas de mediação capacitante (que favoreçam o uso da internet de modo consciente e responsável) e de mediação restritiva (assentes em imposições de regras e em restrições no uso da internet) (Ponte & Batista, 2019).

A versão final do questionário EU Kids Online incluiu questões obrigatórias e de cariz opcional sobre autoperceções relativamente aos *media*. Em termos de acesso e usos, o estudo demonstra que os *smartphones* se tornaram o dispositivo hegemónico para aceder à internet (cerca de nove em dez utilizadores usa-o todos os dias, mais do dobro do uso diário de computadores) e sobretudo em atividades entretenimento e comunicação (ouvir música e ver vídeos, comunicar com familiares e amigos ou para ir a redes sociais). Atividades relacionadas com edição de conteúdos e com participação cívica são pouco referidas. Quanto às competências, as de cariz tecnológico e relacional nas redes sociais são as mais referidas (saber que informações partilhar, remover pessoas da lista de contactos e instalar aplicações). Competências informacionais e criativas são menos assinaladas (*Ibidem*).

No que diz respeito a riscos e danos, quase um quarto (23%) das crianças e jovens viveram, durante o ano anterior ao estudo, situações na internet que incomodaram ou perturbaram. O *cyberbullying* é a situação que mais incomoda. A exposição a conteúdos de cariz

sexual foi assinalada por 37% das crianças e jovens, cerca de um quarto (26%) dos inquiridos com 11 e mais anos reportou ter recebido ou enviado no último ano mensagens com conteúdos sexuais (*sexting*) e 44% afirmou ter-se encontrado cara a cara com pessoas que conheceu na internet. A exposição a conteúdos negativos gerados pelo utilizador apresenta igualmente valores elevados: 46% entre os 11-17 anos viu *sites* com imagens nojentas ou violentas contra pessoas e animais; 45% viu *sites* onde se falava de automutilação; 43% viu *sites* com mensagens de ódio contra certos grupos e indivíduos (*Ibidem*).

Quanto às mediações, a maioria aponta os ambientes familiares como espaços onde se sentem em segurança e apoiados, mas a mediação parental incide mais em dar conselhos sobre como usar em segurança e em ajudar quando algo incomoda – expressa por quase metade dos inquiridos – do que em conversar sobre atividades (cerca de um terço) ou no incentivo à exploração e aprendizagens, expressa por um quinto (*Ibidem*).

Como vimos no ponto anterior, a OCDE realiza regularmente o estudo PISA, que pretende avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de leitura, de matemática e de ciências na resolução de situações do dia a dia. O quadro de referência da avaliação que serve de base à elaboração dos testes e dos questionários de contexto é comum a todos os países que participam no estudo. Cada ciclo do estudo tem a duração de três anos, sendo dada ênfase a um dos domínios de avaliação – leitura, matemática ou ciências – em cada ciclo. O teste, aplicado em computador, tem várias versões constituídas por combinações de itens dos vários domínios. Os resultados obtidos são contextualizados através da aplicação de questionários aos alunos, aos pais, aos professores e aos diretores das escolas, permitindo identificar fatores que influenciam o desempenho dos alunos nos vários domínios de literacia.

No âmbito desta tese, o estudo PISA mais recente do nosso interesse é o de 2018, onde foi dada ênfase à leitura e no contexto da qual foram avaliadas competências de LM. Foram consideradas e avaliadas as seguintes competências de leitura:

a) Localizar informação – movimentação no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar um ou mais elementos de informação específicos, incluindo textos complexos em suporte digital. Foram considerados dois processos: (i) Encontrar e retirar informação de um texto e (ii) Procurar e selecionar texto relevante (Lourenço et al., 2019a).

b) Compreender – processar o que se leu e atribuir-lhe significado com base em dois processos: (i) Elaborar uma representação do significado literal do texto e (ii) Integrar e fazer inferências (*Ibidem*).

c) Avaliar e refletir – avaliar criticamente a qualidade da informação veiculada a partir de conhecimentos, ideias e atitudes que estão além do texto e refletir sobre o conteúdo do texto, envolvendo três processos: (i) Avaliar a qualidade e a fiabilidade da informação; (ii) Refletir sobre conteúdo e forma; e (iii) Identificar e lidar com o conflito, que se aplica quando são comparados vários excertos de texto ou vários textos (*Ibidem*).

Portugal obteve uma média de 492 pontos em literacia de leitura, cinco pontos acima da média da OCDE (487 pontos), embora a diferença não seja significativa. Nas subescalas que avaliam a leitura, os alunos portugueses obtiveram melhores desempenhos em “Avaliar e Refletir” (494 pontos) do que nos processos cognitivos que implicam “Localizar Informação” (489 pontos) e “Compreender” (489 pontos), seguindo a tendência internacional (*Ibidem*).

Em 2020, no contexto da rede AlfaMed⁵³, foi apresentado o estudo “Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática”. Partindo do modelo concetual de Ferrés e Piscitelli (2012), que já abordámos, foi construído e validado um questionário destinado a crianças entre os 9 e os 12 anos, constituído por 23 itens relacionados com as seis dimensões do modelo (Linguagens; Tecnologias; Processos de interação; Processos de produção e difusão; Ideologia e valores; Estética) e aplicado a 3782 alunos de distribuídos por sete países da América Latina (Brasil, Colômbia, Equador, México e Peru) e Europa (Espanha e Portugal) (García-Ruiz et al., 2020). Os resultados globais foram enquadrados em três níveis. A maioria dos alunos (69,6%) ficou enquadrada no nível dois, 27,5% no nível três (o mais alto) e 2,9% no nível um (o mais baixo). Os alunos portugueses (531 participantes) ficaram maioritariamente enquadrados no nível 3 (*Ibidem*).

No âmbito do DigCompEdu, o quadro europeu comum para as competências digitais dos educadores que analisámos no ponto anterior, a equipa de trabalho responsável pela elaboração do documento desenvolveu um IQ *online* que permite identificar o nível de competência digital em que se os docentes se encontram e fornece um relatório com sugestões para melhorar as práticas que já desenvolvem. O DigCompEdu e o questionário destinam-se a apoiar os esforços nacionais, regionais e locais na promoção da competência digital dos educadores, ao oferecer um enquadramento comum de referência, com uma linguagem e lógica

⁵³ Rede interuniversitária euroamericana de investigação sobre literacia mediática para a cidadania, que reúne mais de 50 investigadores de 13 países europeus e latino-americanos, entre os quais Portugal.

comuns (Lucas & Moreira, 2018). A partir da escala de autoavaliação de competências digitais docentes, preparada pelo EU Science Hub (departamento da União Europeia que tem procurado identificar as necessidades dos educadores ao nível de competências digitais), foi realizada a sua validação para a Portugal (Dias-Trindade et al., 2019) a fim de avaliar as competências digitais dos professores portugueses dos ensinos básico e secundário. A escala construída e validada inclui 21 itens distribuídos pelas seis áreas de competências que analisámos anteriormente. A resposta ao questionário permitiu atribuir aos docentes um resultado global que os dividiu em seis níveis de proficiência (entre o A1 e o C2), ligados aos níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas do Conselho da Europa (2001). Cada nível de proficiência é acompanhado por um descritor: ao A1 corresponde o descritor de “Recém-chegado(a)”, ao A2 o de “Explorador(a)”, ao B1 o de “Integrador(a)”, ao B2 o de “Especialista”, ao C1 o de “Líder” e ao C2 o de “Pioneiro(a)”. O questionário também atribui um resultado parcial para cada uma das seis áreas apresentadas e o correspondente *feedback* o que fazer para progredir em cada uma das 21 competências.

A aplicação do questionário aos docentes, alojado na plataforma *online* LimeSurvey (via Universidade de Aveiro), decorreu em duas fases distintas durante 2021 (a primeira entre 8 e 18 de janeiro, e a segunda entre 19 de fevereiro e 2 de março), tendo sido validadas 99 760 respostas. A principal conclusão do estudo é a de que o nível de proficiência em competência digital dos docentes se pode considerar baixo, “atendendo a que o [...] nível médio alcançado corresponde ao B1 ‘Integrador(a)’, que descreve uma utilização e integração de tecnologias digitais pouco consistente” (Lucas & Bem-Haja, 2021, p. 30). Atualmente, o questionário é disponibilizado pela União Europeia⁵⁴ como ferramenta de autorreflexão, designada *Selfie for Teachers*, para todos os professores que desejem autoavaliar o seu nível de competência digital.

O Media Literacy Index (Índice de Literacia dos *Media*) é um estudo do Open Society Institute (Sofia, Bulgária), produzido no âmbito da Iniciativa de Políticas Europeias, que se realiza desde 2017 (exceto em 2020) e que avalia o potencial de resistência às notícias falsas em 41 países europeus (edição de 2023), incluindo Portugal. O índice usa quatro indicadores: liberdade dos *media*, educação, confiança nos outros e e-participação, todos com um peso diferente no modelo. A liberdade dos *media* tem o peso mais elevado, juntamente com os indicadores de educação, tendo a literacia da leitura a maior quota entre eles. Os indicadores de

⁵⁴ <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu>

e-participação e de confiança nos outros têm um peso menor em relação aos outros indicadores (Lessenski, 2023). O índice usa, na sua construção, dados de organizações e instituições internacionais, como a Freedom House e a Repórteres sem Fronteiras, no caso da liberdade de imprensa, os resultados do PISA da OCDE, no caso da educação, os resultados do inquérito “Trust in others” da World Values Survey, no caso da confiança, e os dados do “E-Participation Index” da ONU, no caso da e-participação. No Índice de 2023, a Finlândia surge em primeiro lugar, com 76 pontos em 100 (menos dois pontos que no ano anterior, onde também obteve o primeiro lugar). Portugal surge em 12.º lugar, com 60 pontos, menos um ponto que em 2022, mas ainda assim subindo dois lugares na hierarquia (14.º lugar em 2022) (*Ibidem*).

O Parlamento Europeu, através do Eurobarómetro, realiza anualmente o estudo “News & Media Survey”, abrangendo os 27 Estados-Membros da UE, que fornece uma visão sobre o consumo dos *media*, tradicionais e *online*, bem como questões relacionadas com a desinformação. Na sua versão de 2023, o inquérito revelou que os *media* tradicionais continuam a ser a fonte de informação mais utilizada, com o predomínio da televisão: 71% dos inquiridos (82% em Portugal) responderam que a TV era um dos meios mais utilizados para aceder às notícias nos últimos sete dias – mesmo assim, menos 4 pp do que em 2022. As plataformas noticiosas *online* são usadas por 42% dos inquiridos europeus (menos 1 pp do que em 2022) e por 50% dos portugueses, a rádio por 39% dos europeus (menos 2 pp do que em 2022) e por 34% dos portugueses, e as redes sociais por 37% dos europeus (mais 11 pp do que em 2022) e por 41% dos portugueses. Cerca de metade (48%) dos cidadãos da UE selecionam as estações de rádio e televisão públicas (incluindo a sua presença em linha) como a fonte de notícias em que mais confiam. Segue-se a imprensa escrita (incluindo a sua presença em linha), em que confiam 38% dos inquiridos, enquanto as estações de rádio e televisão privadas são mencionadas por 29%. Mais de um terço dos inquiridos (37%) responderam que seguem influenciadores ou criadores de conteúdos em canais de redes sociais (por exemplo, YouTube, Instagram ou TikTok, etc.), sendo em Portugal esta tendência mais acentuada (44%) (Flash Eurobarometer, 2023).

A OCDE, além de avaliar as competências dos jovens (PISA), avalia igualmente as competências dos adultos mediante o PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies), cujo modelo concetual analisámos anteriormente.

A principal componente do PIAAC é o Inquérito às Competências dos Adultos, que tem como objetivos principais:

- Medir as diferentes competências adquiridas pelos adultos de vários países, competências essas relacionadas com a literacia, a numeracia e a resolução de problemas;
- Avaliar o impacto dessas competências no sucesso individual, em dimensões como o emprego e a aprendizagem ao longo da vida, bem como o impacto das competências dos adultos no crescimento económico e no desempenho social global em vários países;
- Aferir o desempenho dos sistemas de educação e formação na promoção e desenvolvimento das qualificações e competências dos adultos;
- Identificar os fatores-chave, como a educação escolar, a aprendizagem ao longo da vida e a formação profissional, que podem contribuir para o reforço das competências dos adultos. (Universidade Católica, 2022)

Em 2022-23, decorreu em Portugal a aplicação do PIAAC a uma amostra da população adulta portuguesa, utilizando como instrumentos de recolha de dados o inquérito e a entrevista. As entrevistas, com duração entre 45 e 120 minutos, foram realizadas presencialmente com recurso a *tablets*. O questionário apresenta dois módulos principais: o primeiro de caracterização do inquirido (*Background Questionnaire*), o segundo de avaliação direta de competências (*Direct Assessment*). O *Background Questionnaire* visa a caracterização socioeconómica e demográfica dos inquiridos; trajetória e participação educativa e formativa; condição perante o trabalho atual e história laboral; trabalho/profissão atual e último trabalho; competências de literacia, numeracia e TIC no contexto laboral; competências de literacia, numeracia e TIC na vida pessoal; ambiente e condições de trabalho; práticas de literacia, numeracia e digitais além do mercado de trabalho; competências sociais e emocionais. O *Direct Assessment* tem como objetivo avaliar, através de testes, as competências dos entrevistados em três áreas distintas: literacia; numeracia e resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia (ANQEP, 2022). À data de conclusão desta investigação ainda não eram conhecidos os resultados deste estudo. O PIAAC fornece também uma ferramenta *online* de autoavaliação⁵⁵ em várias línguas (não o português).

Como vimos no ponto anterior, o International Computer and Information Literacy Study (ICILS) é um estudo que, de cinco em cinco anos, avalia a literacia digital dos jovens que frequentam o 8.º ano de escolaridade, em particular a utilização da informação e as competências do pensamento computacional. Na edição de 2023, Portugal participou pela

⁵⁵ <https://www.oecd.org/skills/ESonline-assessment/takethetest>

segunda vez, juntamente com mais de três dezenas de países, mas os resultados, à data de conclusão desta investigação, ainda não são conhecidos. Na edição de 2018, a avaliação incidiu sobre dois domínios: Literacia em Computadores e Informação (CIL) e Pensamento Computacional (CT). O CIL avaliou os conhecimentos e as competências dos alunos na recolha, gestão, produção e partilha de informação com recurso ao computador, e o CT avaliou os conhecimentos e as competências dos alunos na formulação de soluções para problemas do mundo real, passíveis de serem operacionalizadas através de um computador. Participaram 12 países e duas regiões/sistemas educativos na avaliação em CIL e oito países e uma região/sistema educativo na avaliação optativa em CT, num total de 46 561 alunos, 26 530 professores e 2226 escolas. Portugal participou nos dois domínios avaliados com 3221 alunos e 2823 professores de um total de 215 escolas distribuídas por todo o país. O estudo foi estruturado com base num quadro conceptual, que analisámos no ponto anterior, onde foram definidas as principais dimensões de análise e áreas de conteúdo avaliadas nos dois domínios.

Cada módulo do teste CIL era composto por uma sequência de cinco a oito tarefas pequenas e tarefas longas (estas envolvendo o desenvolvimento de um produto informativo, como uma apresentação, um cartaz, um *website* ou um *post* numa rede social), contextualizadas por temáticas do mundo real e organizadas em narrativa. As tarefas no módulo CT centraram-se na conceptualização de problemas relacionados com aspetos de planeamento de um programa para operar um autocarro de condução autónoma e o uso de simulações para recolher dados e tirar conclusões sobre situações do mundo real que poderiam informar o planeamento do desenvolvimento de um programa informático (Fraillon et al., 2018). Os resultados foram apresentados numa escala numérica entre 0 e 1000 pontos, com um ponto central fixo em 500 pontos (correspondente a um desempenho médio) e um desvio padrão de 100 pontos. Portugal registou uma pontuação média de 516 pontos na Literacia em Computadores e Informação, 20 pontos acima da média internacional do ICILS 2018 (496 pontos), obtendo a quinta posição no conjunto dos 12 países participantes (a Dinamarca foi o país com o melhor desempenho). No Pensamento Computacional, Portugal obteve uma pontuação média de 482 pontos, ocupando a sexta posição entre os oito países que participaram neste domínio do estudo. A pontuação média alcançada por Portugal ficou 18 pontos abaixo da média internacional, que se estabeleceu nos 500 pontos. A República da Coreia foi o país que obteve a melhor pontuação média (536 pontos) neste domínio (Lourenço, et al., 2019b).

2.4.3. Estudos em Portugal

Em Portugal, a avaliação da LM tendo sido objeto de um conjunto de estudos desde há mais de uma década (Carvalho, 2015; Costa et al., 2018, Fernandes, 2021; João & Menezes, 2008; Lopes, 2014; Lopes & Pinto, 2011a, Marôpo et al., 2021, Pereira et al., 2015; Pereira & Moura, 2019; Pereira & Toscano, 2020; Pessoa, 2017, Ponte et al., 2024, Silva, 2010, Silveira, 2011).

Em 2008, Sílvia João e Isabel Menezes, investigadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, apresentaram um modelo de avaliação de LM que incidiu sobre duas dimensões de análise: uma dimensão instrutiva, abrangendo o conhecimento por parte do indivíduo sobre os mecanismos de funcionamento dos *media*, e uma dimensão reflexiva, que “remete para as capacidades do indivíduo em descodificar, pensar criticamente e integrar os conteúdos das mensagens mediáticas” (João & Menezes, 2008, p. 60). Para a primeira dimensão, as autoras criaram uma escala de “conhecimento dos *media*”, constituída por 10 afirmações relativas à autonomia e/ou dependência dos *media* e à sua função de socialização e divulgação de assuntos de interesse público. Para a segunda dimensão, usaram uma notícia fictícia, contendo uma série de elementos discriminatórios (perguntava-se qual a mensagem principal e que elementos discriminatórios), e uma tira de banda desenhada com duas perguntas abertas que questionavam os sujeitos sobre a mensagem expressa na BD e a sua concordância ou discordância com esta. O teste foi administrado, em contexto de sala de aula, a 241 estudantes universitários de cursos (Psicologia, Direito, Engenharia e Jornalismo) da Universidade do Porto.

Os resultados deste estudo apontam para a validade dos indicadores criados, em especial a sua capacidade de detetar diferenças entre grupos e de apelarem a dimensões diversas da LM. Contudo, as autoras sublinham o facto de este estudo “constituir apenas uma primeira abordagem à validação destes indicadores, que necessita de ser objecto de outras investigações” (João & Menezes, 2008, p. 67) e sugerem 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, ...)” (*Ibidem*).

Sandra Silva, em 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”, com o qual pretendeu perceber “os efeitos que as teorias da conspiração têm sobre os indivíduos, comparando os efeitos entre indivíduos que foram expostos a

diferentes mensagens, mensagens essas com diferentes graus de credibilidade de acordo com o conceito da literacia mediática” (Silva, 2010, p. 34). A metodologia usada foi o inquérito por questionário, com opções de resposta, a partir de dois indicadores de LM: as fontes de informação citadas (sem fontes; fontes duvidosas; fontes credíveis) e posicionamento do jornalista (neutro ou alinhado). O questionário foi aplicado a 94 alunos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, dos cursos de Ciências da Comunicação, Ciências da Informação e Línguas Aplicadas. A autora utilizou seis textos diferentes que, embora narrassem a mesma teoria, variavam no posicionamento do jornalista e nas fontes citadas no artigo. Ainda que expectativa da investigadora fosse que os alunos inquiridos atribuísem importância à dimensão de posicionamento neutro do jornalista e à credibilidade das fontes, tal não se verificou, e os alunos subvalorizaram ambas as dimensões, limitando-se a absorver a informação, sem apresentarem preocupações com a credibilidade das fontes e até do jornalista, 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), o que, do ponto de vista da autora, é revelador de baixos níveis de LM da amostra estudada.

Em 2011, Carlos Lopes e Maria Pinto desenvolveram o IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação, um questionário de autorresposta desenhado na Web, constituído por 26 itens (distribuídos por pesquisa, avaliação, tratamento e comunicação e difusão da informação), com resposta tipo Likert com 9 posições, que visava avaliar a competência percebida em estudantes, professores e bibliotecários do ensino superior, numa tripla dimensão (principal fonte de aprendizagem, motivação e autoeficácia) (Lopes & Pinto, 2011b). Aplicaram, posteriormente esse questionário a 926 estudantes do ensino superior, com idades entre os 17 e 69 anos (idade média de 24,29 anos). Os resultados demonstraram que os estudantes dão mais importância à comunicação/difusão da informação ($M=8,01$) e autoavaliam-se mais positivamente na avaliação da informação ($M=6,34$). Por outro lado, dão menos importância à pesquisa da informação ($M=7,35$) e autoavaliam-se com menos competência na categoria pesquisa da informação ($M=6,14$) (Lopes & Pinto, 2011a).

Em 2014, Paula Lopes, no âmbito da sua tese de doutoramento, intitulada “Literacia mediática e cidadania: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa”, desenvolveu um estudo com o objetivo de perceber a relação entre a LM dos cidadãos e as suas práticas de cidadania. A pesquisa envolveu a aplicação de um IQ sobre práticas e consumos mediáticos e uma prova de avaliação de competências de LM, a uma amostra de 520 alunos

adultos a frequentar diferentes níveis de ensino, na área da grande Lisboa. O IQ abordava práticas mediáticas e práticas de cidadania, e a prova de LM consistiu num teste com um conjunto de tarefas e operações que simulavam situações do quotidiano. A partir da definição de LM apresentada na Recomendação da Comissão Europeia (2009/625/CE) (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), a autora definiu três domínios de avaliação: conhecer e compreender; avaliar criticamente e criar para comunicar; e três dimensões de análise: técnica, crítica e criativa (Lopes, 2014). As tarefas a realizar pelos inquiridos compreendiam três níveis de dificuldade crescente: 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).

O estudo mostrou que as

competências de literacia mediática são determinadas pela idade e pela escolaridade: os mais novos e os que frequentam níveis de ensino mais elevados detêm mais competências de literacia mediática do que os mais velhos e os que frequentam níveis de ensino mais baixos. (*Ibidem*, p. 284)

Mas mostrou também uma relação pouco significativa entre a literacia mediática e as práticas de cidadania: “apenas uma minoria destes jovens com formação superior gera conteúdos e participa *online*, apenas uma minoria se empenha e se mobiliza” (*Ibidem*, pp. 282-283).

Em 2015, Amália Carvalho, na sua dissertação de mestrado, propôs-se avaliar os níveis de LM de adultos em contexto empresarial. Partindo, à semelhança de Lopes (2014), da definição de LM da Comissão Europeia, a autora construiu um modelo de análise da relação das práticas mediáticas e de comunicação com competências de LM, considerando quatro dimensões: acesso; compreensão e análise crítica; comunicação; cidadania. Os instrumentos metodológicos que operacionalizaram o estudo foram o questionário, em formato digital e impresso, aplicado a 201 adultos (10% do universo da população), e os grupos de foco, que, em três sessões, contaram com 19 participantes. O questionário incluiu questões de avaliação direta, “compostas por exercícios que visam a resolução de problemas e que exigem o processamento de informação proveniente de diferentes *media*” (Carvalho, 2015, p. 59) e questões de avaliação indireta, “exercícios que caracterizam práticas, hábitos, consumos mediáticos e conhecimentos” (*Ibidem*). Este estudo mostrou que é “a população mais jovem, mais escolarizada, que trabalha nas áreas administrativas, que usa o computador como ferramenta de trabalho” (*Ibidem*, p. 115) que apresenta níveis de LM mais altos.

Também em 2015, Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura publicaram o estudo “Níveis de Literacia Mediática – Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano”, no âmbito de um desafio lançado em 2014 pelo Grupo de Peritos da Media Literacy Unit da Comissão Europeia, no sentido de conduzir, nos respetivos países e de forma voluntária, estudos-piloto que avaliassem os níveis de LM das suas populações. O estudo partiu de um modelo de análise que, mais uma vez, teve por base as dimensões do conceito de LM da Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009, compreendendo, por isso, as dimensões de acessos e usos; compreensão, análise e avaliação; e participação e produção. Os autores usaram um questionário de 26 perguntas pontuado de 0 a 100 e aplicado *online* a 679 estudantes do 12.º ano de 46 escolas públicas, com idades entre os 17 e os 18 anos. Cada pergunta foi pontuada de acordo com o seu nível de dificuldade: três pontos para perguntas de nível um, seis pontos para perguntas de nível dois e dez pontos para perguntas de nível três (Pereira et al., 2015), e a maioria de perguntas foi apresentada “sob a forma de exercícios destinados a simular e a estimular a tomada de decisões e a aplicação de conhecimentos” (*Ibidem*, p. 48).

Os resultados do questionário foram agrupados em três níveis: Nível 1, abrangendo os alunos com resultados abaixo da média (<29); Nível 2, constituído pelos alunos que obtiveram um resultado entre a média e a positiva (>29,01 e <49,4); e Nível 3, constituído pelo grupo de alunos que obtiveram valores positivos ($\geq 49,5$). O estudo aponta para um baixo nível de competências de LM dos jovens do 12.º ano: mais de 50% da amostra posicionou-se no Nível 1, 43% no Nível 2 e apenas 5% da amostra obteve resultados positivos, posicionando-se no Nível 3 (*Ibidem*).

Ainda em 2015, Patrícia Silveira, na sua tese de doutoramento, estudou a relação entre as crianças e as notícias e mostrou que a atualidade está presente no quotidiano dos mais novos, ainda que estes demonstrem pouco ou nenhum interesse por estes assuntos (Silveira, 2015). O seu estudo demonstrou que as crianças (8-12 anos) “contactam habitualmente com a atualidade juntamente com os membros da família, embora não demonstrem muito interesse em seguir estes assuntos, uma vez que consideram que estes são feitos ‘à medida dos adultos’” (*Ibidem*, p. ix).

Em 2017, Clarisse Pessoa, na sua tese de doutoramento sobre o uso dos *media* por crianças do ensino básico (uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano), utilizou instrumentos de avaliação que combinaram o IQ e práticas de observação e realização de exercícios em sala de aula, abrangendo quatro dimensões da LM: “acesso (...) uso crítico, (...) participação autónoma e produção criativa de *media*” (Pessoa, 2017, p. 147). Foram analisadas cinco áreas: 1. A

compreensão do mundo através das notícias. 2. Direitos e responsabilidades no uso dos *media*. 3. Os *media* como fontes representação e influência na construção da identidade. 4. A publicidade enquanto promotora do consumo. 5. Internet: fonte de potencialidades e riscos. A autora concluiu que o desenvolvimento de atividades de Educação para os *Media* nos contextos formais de aprendizagem

contribuiu para a literacia mediática, na medida em que: 1) as crianças mostram-se mais críticas face aos conteúdos de *media* consumidos no seu dia-a-dia; 2) foi possível perceber um aumento da autonomia no uso, principalmente, dos meios digitais; 3) verificámos uma maior propensão para a produção criativa de mensagens mediáticas e para a partilha das mesmas. (*Ibidem*, p. 306)

Em 2018, no âmbito do Projeto Gamilearning, Conceição Costa, Kathleen Tyner, Pedro Rosa, Carla Sousa e Sara Henriques desenvolveram uma Escala de Literacia Mediática e Informacional, baseada num modelo concetual centrado nas competências operacionais, editoriais, organizacionais, socioculturais e de gestão das identidades digitais. Foi criado um IQ, constituído por 36 itens de autoperceção divididos em duas partes: a primeira englobando as competências organizacionais, editoriais, operacionais e de gestão das identidades digitais; e a segunda composta por itens relacionados com a LM crítica, aprendizagem e interação social. Este IQ foi aplicado *online* a uma amostra de 1151 alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em 41 escolas de Portugal continental e regiões autónomas. Segundo os autores, os resultados obtidos fornecem suporte empírico à validade e fiabilidade desta escala de avaliação que, na sua versão final, apresenta um total de 22 itens, distribuídos por três dimensões: criação de *media* (5 itens); interação (5 itens) e gestão da informação (12 itens) (Costa et al., 2018).

Em 2019, Sara Pereira e Margarida Toscano levaram a cabo o estudo “Literacia para os *Media* nas Bibliotecas Escolares”, com os objetivos de evidenciar o tipo de atividades relacionadas com as leituras dos *media* promovidas no contexto da biblioteca escolar nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019 e compreender as dificuldades e os entraves ao seu desenvolvimento. Foi produzido e aplicado um questionário a professores bibliotecários (723 participantes) de Portugal Continental sobre as atividades de LM desenvolvidas nas suas bibliotecas escolares. As autoras procederam à codificação da vasta lista de atividades indicadas como mais relevantes, de que resultaram oito categorias: 1. Segurança e riscos na Internet e redes sociais; 2. Desinformação e notícias falsas; 3. Pesquisa, plágio e direitos de autor 4. *Media* e ferramentas digitais como suportes/recursos de aprendizagem; 5. Cinema e literacia fílmica; 6. Exploração e análise dos *media*; 7. Produção de *media* e de conteúdos. A categoria mais mencionada foi a 1 (Segurança e riscos na Internet e redes sociais), seguindo-se a categoria 4

(*Media* e ferramentas digitais como suportes/recursos de aprendizagem) (Pereira & Toscano, 2020, p. 64). Os resultados deste estudo comprovam a visão tradicional da LM como forma de nos proteger dos malefícios dos *media* e o uso instrumental dos *media* (educação com os *media* e não educação para os *media*). O questionário inquiriu ainda sobre os principais instrumentos usados para a avaliação das atividades (foram referidos sobretudo os trabalhos/produções finais dos alunos, seguidos de questionários de opinião e, em terceiro, as grelhas de observação) e o nível de satisfação dos professores bibliotecários, bem como o do público que participou nas atividades (níveis altos de satisfação em ambos os casos) (*Ibidem*, p. 69).

Em 2020, Patrícia Fernandes, no âmbito da sua tese de doutoramento, avaliou as competências de literacia mediática de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, a partir da base teórica de Pereira et al. (2015), considerando duas dimensões: Análise, Compreensão e Avaliação; Utilização, Produção e Participação. No seu estudo, adotou uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), nomeadamente o recurso a IQ e a realização de grupos de foco. Fizeram parte da amostra um total 416 crianças e jovens entre os 8 e os 17 anos de idade, distribuídas por estudo preliminar (89 participantes), estudo com questionário (311 participantes) e grupos de foco (16 participantes, quatro em cada grupo de foco) (Fernandes, 2021). No inquérito por questionário, numa escala de 0 a 100 pontos, os participantes obtiveram um nível global de 50,44 pontos no 4.º ano, de 66,58 pontos no 6.º ano e de 71,58 pontos no 9.º ano, com a pontuação média das dimensões Análise, Compreensão e Avaliação bastante superior à média das dimensões Utilização, Produção e Participação em todos os anos (*Ibidem*).

Em 2021, uma equipa de investigadores do Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal desenvolveu e apresentou o “projeto competências de informação para jovens da era digital”, que estudou “os usos e práticas digitais de crianças e jovens (5.º ao 9.º ano) para analisar o papel das tecnologias digitais nas suas vidas e na forma como obtêm informação sobre a realidade que os cerca” (Marôpo et al., 2021, p. 4). Em relação ao acesso e uso de meios digitais, o estudo demonstra um “acesso quase universal, especialmente através do *smartphone*. 90,4% dos inquiridos afirma ter um telemóvel com acesso à Internet, tendo recebido o seu primeiro aparelho em média aos nove anos” (*Ibidem*, p. 12). Rapazes e raparigas veem televisão com pouca frequência, sejam canais abertos ou pagos, e recorrem mais frequentemente a serviços de *streaming* (como Netflix). A grande maioria (89%) afirma ter perfil em pelo menos uma rede social. A publicidade é reconhecida como a principal fonte de lucro para os influenciadores digitais, mas o conhecimento sobre o modelo de negócio das redes sociais é muito limitado, ainda que 75,5% considerem que as redes sociais são um

negócio para os seus donos. O estudo aborda também o fenómeno dos influenciadores, que são vistos pelos alunos principalmente como alguém que conquista popularidade através das redes sociais e que consegue influenciar pessoas, sendo que apenas 27% “os percebe como profissionais que produzem conteúdos e cuja principal fonte de renda é a publicidade” (*Ibidem*, p. 21). Quanto aos conteúdos noticiosos, a televisão e as redes sociais são os *media* a que os alunos mais recorrem para saber o que está a acontecer em Portugal e no mundo. O estudo também revela um baixo índice de leitura da imprensa e que figuras adultas de referência (como os pais) são uma fonte importante de informações. A grande maioria dos inquiridos (89,4%) “afirma que nem sempre as notícias que veem nos jornais, na televisão ou nas redes sociais são verdadeiras, o que revela alguma perceção sobre o fenómeno da desinformação” (*Ibidem* p. 26). “As informações falsas são vistas como um modo para conseguir mais atenção do público e obter ganhos financeiros” (*Ibidem* p. 35).

O projeto COMEDIG, coordenado por Armanda Matos e um grupo de investigadores da Universidade de Coimbra (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX) e da Universidade do Minho (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade), teve como objetivo principal 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). À data de conclusão desta investigação, ainda não eram conhecidos os resultados relativos ao objetivo de “Avaliar o nível de competências digitais e mediáticas na comunidade escolar e identificar as necessidades de formação complementar”.

Em 2024, foi apresentado o relatório “Literacias digitais de adolescentes portugueses”, com os resultados do estudo longitudinal de três anos (de 2021 a 2023) com adolescentes portugueses (que fez parte do projeto europeu ySKILLS, envolvendo um total de seis países) e que “investigou como evoluem as literacias digitais de adolescentes – enquanto conjunto de conhecimentos e competências – e que influências podem ter nos seus níveis de bem-estar” (Ponte et al., 2024, p. 3). O estudo abrangeu 598 alunos, que, no primeiro ano do estudo, frequentavam turmas do 7.º ao 10.º ano (idades dos 12 aos 17 anos) provenientes de oito escolas do concelho de Cascais, e envolveu a aplicação de um questionário com 31 itens de resposta abrangendo quatro domínios: competências tecnológicas e operacionais, navegação e processamento de informação; comunicação e interação; criação e produção de conteúdo. Ao nível do acesso, os três anos “assinalam a hegemonia do *smartphone* e a secundarização do

portátil” (*Ibidem*, p. 21): o acesso diário à internet via telemóvel, que era de 94% em 2021, atingiu 97% em 2023. O tempo médio *online* oscilou entre 3,76 (2021) e 3,63 (2023). A percentagem de alunos que passa sete ou mais horas diárias *online* baixou de 13% em 2021 para 9% em 2023, fenómeno que os autores associam ao contexto da pandemia. As duas atividades mais frequentes são comunicar com amigos (90% em 2021 e em 2023), ouvir música/ver filmes (81% em 2021 e 83% em 2023), comunicar com pais ou educadores (74% em 2021 e 61% em 2023) e jogar no telemóvel ou computador (61% em 2021 e 43% em 2023). As atividades que já eram menos frequentes em 2021 decresceram em 2023: criar e editar conteúdo digital (de 21% para 18%), pesquisar notícias (de 25% para 21%), procurar novos amigos e fazer novos contactos (de 21% para 18%), pesquisar informação sobre saúde física e treinamentos (de 21% para 18%) e procurar informação sobre saúde mental (de 17% para 14%). No estudo longitudinal, aumentou o já elevado número de adolescentes que usavam as redes sociais: em 2023, nove em dez adolescentes dizem usar as redes sociais diariamente. Ao nível da participação cívica, “os adolescentes portugueses assinalaram níveis consideravelmente baixos de participação cívica nos termos em que foi formulada neste questionário, e com tendência a diminuir” (*Ibidem*, p. 24). Quanto a comportamentos de risco *online* (nesta componente do estudo apenas participaram alunos maiores de 15 anos),

o conteúdo de ódio e o conteúdo prejudicial à saúde apresentam percentagens elevadas de contacto: mais de quatro em cinco adolescentes depararam-se com eles nos três anos do estudo. A referência a *sexting* e o conteúdo sexual situa-se entre os 40% a 50% no mesmo período. (*Ibidem* p. 27)

Os adolescentes responderam ainda sobre dois outros tipos de risco: agressão *online* (vítima e agressor) e desinformação (disseminação e influência de mensagens falsas sobre tomadas de decisões de saúde e bem-estar). Em 2023, a grande maioria assinalou nunca ter sido vítima de agressão *online* (81%) nem ter sido agressor (80%). Quanto à desinformação, os dados de 2023 apontam que no ano anterior:

- 9% tinham tomado várias vezes decisões incorretas sobre saúde, condição física ou dieta com base em informações encontradas na internet, com mais do triplo de incidência nas raparigas (13%) do que nos rapazes (4%). Este valor diminuiu em relação a 2021;
- 22% tinham partilhado várias vezes nas redes sociais informações que não tinham sido lidas na íntegra e que depois verificaram serem falsas. Estes valores aumentaram cerca de 10% em relação a 2021. (*Ibidem*, p. 29)

Em termos globais, considerando os três anos e os seis países participantes no estudo, destaca-se o domínio da comunicação e interação: em média, os adolescentes dominam muito ou bastante bem pelo menos metade das competências e conhecimentos que lhe estão

associados. Em 2023, Portugal melhorou nove pontos percentuais face ao valor observado em 2021 (de 57% para 66%). Segue-se o domínio da criação e produção de conteúdo. Neste caso, na maioria dos países, os adolescentes atingem elevados níveis de literacia em menos de metade (cerca de 40%) das competências e conhecimentos considerados e o aumento nos três anos é ligeiro. Em 2023, na Finlândia, Alemanha e Polónia, os adolescentes dominam metade das competências e conhecimentos de criação e produção de conteúdo, sendo esse valor um pouco inferior em Itália, Portugal e Estónia. Por fim, no domínio da navegação e processamento de informação, os adolescentes finlandeses e alemães apresentaram sempre os valores mais elevados, atingindo cerca de metade das competências e conhecimentos avaliados no último ano. Portugal subiu sete pontos percentuais, recuperando de um dos valores mais baixos de 2021 para se situar perto do meio da tabela em 2023 (os adolescentes reportaram dominar 44% das competências e conhecimentos neste domínio).

Na Tabela 34, apresentamos, por ordem cronológica, um quadro-síntese dos modelos de avaliação analisados no âmbito desta tese.

Autor	Público-alvo	Instrumentos	Competências avaliadas
Quin e McMahon (1995)	Alunos do ensino secundário (1500 participantes)	2 testes de 10 itens cada	Linguagem, narrativa, produção/circulação, audiência e valores.
Hobbs e Frost (2003)	Alunos do ensino secundário (11.º ano) (293 participantes)	IQ em papel: itens de escolha múltipla e de resposta aberta	Compreensão, escrita e análise de mensagens.
Primack et al. (2006)	Alunos do ensino secundário (14-18 anos) (1201 participantes)	IQ de escolha múltipla	Autores e audiências; mensagens e significados; representação e realidade.
João e Menezes (2008)	Alunos do ensino superior (241 participantes)	IQ de escolha múltipla e de resposta aberta	Conhecimento dos <i>media</i> ; pensar criticamente e integrar os conteúdos das mensagens mediáticas.
Arke e Primack (2009)	Alunos do ensino superior (34 participantes)	IQ com escala 0-5 e com itens de resposta aberta	Lembrar; propósito; ponto de vista; técnica; avaliação.
EAVI (2009)	Cidadãos (27 países na União Europeia) - Inquérito a 100 especialistas	IQ com 26 perguntas	Competências individuais associadas ao uso, sentido crítico e socialização; competências ambientais associadas ao acesso e educação para os <i>media</i> , políticas, regulação e outros papéis dos <i>stakeholders</i> .
Silva (2010)	Alunos do ensino superior (94 participantes)	IQ de escolha múltipla	Fontes de informação citadas (sem fontes; fontes duvidosas; fontes credíveis) e posicionamento do jornalista (neutro ou alinhado).
Lopes e Pinto (2011)	Alunos do ensino superior (926 participantes), com idades entre os 17 e 69 anos (idade média de 24,29 anos).	IQ <i>online</i> (26 itens com resposta tipo Likert com 9 posições)	Pesquisa, avaliação, tratamento e comunicação e difusão da informação.

EAVI (2011)	Cidadãos (7 países na União Europeia) – 7041 participantes	IQ <i>online</i> com perguntas de escolha múltipla	Acesso, entendimento crítico e comunicação.
Ferrés et al. (2011)	Cidadãos adultos de Espanha (6626 participantes nos IQ, 31 nas entrevistas e 28 nos grupos de foco)	IQ com perguntas de resposta aberta escolha múltipla. Grupos de foco e entrevistas	IQ: Linguagem, tecnologia, processos de produção e programação, ideologia e valores, receção e audiência, estética. Grupos de foco e entrevistas: questões gerais, meios de comunicação social, publicidade e participação.
UNESCO (2013)	Cidadãos (ferramenta para uso dos diferentes países)	IQ contextual nacional. IQ para instituições de ensino. IQ para indivíduos.	Grau 1 – disposição do país para as iniciativas da LMI; Grau 2 – competências e nível de proficiência em LMI em três componentes (acesso e recuperação; compreensão e avaliação; criação e partilha)
Lopes (2014)	Alunos dos ensinos básico e secundário e do ensino universitário (520 participantes)	IQ com 32 questões. Prova de LM com 20 questões	Três dimensões de análise (técnica, cognitiva, criativa), que se desdobram em domínios operacionais de processamento (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar).
García-Ruiz et al. (2014)	Alunos (2183 participantes), professores (905 participantes) e famílias (66 participantes).	IQ <i>online</i> de resposta múltipla e entrevista	Dimensão tecnológica, dimensão da linguagem mediática, dimensão da receção e os processos de representação e interação, dimensão dos processos de produção e difusão, dimensão axiológica e ideológica, dimensão estética.
Carvalho (2015)	Adultos no mercado de trabalho (201 participantes)	IQ, digital e impresso, com questões de avaliação direta e indireta. Grupos de foco	Resolução de problemas que exigem o processamento de informação proveniente de diferentes <i>media</i> ; práticas, hábitos, consumos mediáticos e conhecimentos.
Pereira et al. (2015)	Alunos do 12.º ano (679 participantes)	IQ (26 perguntas de resposta múltipla e aberta e 3 níveis de dificuldade)	Acessos e usos; análise, compreensão e avaliação críticas; produção e participação.
Silveira (2015)	690 crianças (entre os 8 e os 12 anos de idade) + grupos de foco (42 crianças)	IQ (29 questões de tipo aberta e de tipo fechada). Grupos de foco	Acesso e uso dos <i>media</i> ; acesso às notícias; interesse e preferências sobre as notícias; rotinas familiares de acompanhamento das notícias; natureza da mediação sobre o consumo de notícias; assuntos das notícias em família; conhecimento dos acontecimentos globais e locais; perceções sobre os direitos da criança; participação sobre notícias no contexto escolar.
Zhang & Zhu, (2016)	Alunos entre os 9 e os 13 anos (796 participantes)	IQ com 23 itens de resposta múltipla de autoperceção	Competências técnicas, compreensão crítica, criação e comunicação e participação na cidadania.
Pessoa (2017)	Alunos do 2.º ciclo (uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano)	IQ Práticas de observação	Compreensão do mundo através das notícias; direitos e responsabilidades no uso dos <i>media</i> como fontes representação e influência na construção da identidade; publicidade enquanto promotora do consumo; Internet: fonte de potencialidades e riscos.
Comissão Europeia -	Cidadãos (ferramenta para uso dos diferentes países)	IQ <i>online</i> de escolha múltipla (DigComp,	Literacia de informação e de dados; comunicação e colaboração; criação de

DigComp 2.1 (2017)		Europass CV e Ikanos)	conteúdo digital; segurança; resolução de problemas.
Ponte & Batista - EU Kids online (2018)	Crianças e jovens (9-17 anos) (1974 participantes em Portugal)	IQ de escolha múltipla	Caraterísticas individuais/variáveis sociodemográficas, psicológicas e de contexto; uso da internet; atividades <i>online</i> ; competências e literacia digital; riscos e danos; consequências; mediação parental
Costa et al. (2018)	Alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (1151 participantes)	IQ de escolha múltipla com 36 itens (24 após a aplicação)	Competências organizacionais, editoriais, operacionais e de gestão das identidades digitais; competências de literacia mediática crítica, aprendizagem e relacionamento interpessoal.
ICILS (2018)	Alunos do 8.º ano e professores (3221 alunos e 2823 professores em Portugal)	Teste com realização de tarefas e IQ de escolha múltipla	Compreender a utilização do computador; recolher de informação; produzir informação; comunicar digitalmente; conceptualizar problemas; operacionalizar soluções
DQ Lab (2018)	Crianças 8-12 anos (autoavaliação)	Jogo	Gestão do tempo de ecrã, da privacidade e do <i>ciberbullying</i> ; identidade do cidadão digital; gestão da pegada digital e da segurança cibernética; pensamento crítico; empatia digital.
PISA (2018)	Alunos de 15 anos (5932 participantes em Portugal) e professores (5452 participantes em Portugal)	IQ <i>online</i> (escolha múltipla e resposta aberta)	Leitura, matemática e ciências. Ênfase na leitura (localizar informação, compreender, avaliar e refletir).
Pereira & Toscano (2019)	Professores bibliotecários (723 participantes)	IQ <i>online</i> (escolha múltipla e resposta aberta)	Atividades relacionadas com as leituras dos <i>media</i> promovidas no contexto da biblioteca escolar.
García-Ruiz et al. (2020)	Crianças entre os 9 e 12 anos (3782 participantes, 531 em Portugal)	IQ (23 itens de escolha múltipla)	Linguagens; tecnologias; processos de interação; processos de produção e difusão; ideologia e valores e estética
Ofcom (2021)	Crianças dos 8 aos 17 anos (3300 participantes). Pais de crianças dos 3 aos 17 anos (2400 participantes)	IQ <i>online</i> de escolha múltipla. Painel <i>online</i> .	Acesso, compreensão e criação.
Fernandes (2021)	Alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos (416 participantes)	IQ <i>online</i> de escolha múltipla e heteroavaliação. Grupos de foco.	Análise, compreensão e avaliação; utilização, produção e participação
Dias-Trindade et al. – DigCompEdu (2021)	Docentes dos ensinos básico e secundário (99 760 participantes em Portugal)	IQ <i>online</i> de autoperceção e de escolha múltipla	Envolvimento profissional; recursos digitais; ensino e aprendizagem; avaliação; capacitação dos aprendentes; promoção da competência digital dos aprendentes.
Marôpo et al. (2021)	Crianças e jovens (5.º ao 9.º ano) (429 participantes)	IQ e grupos de foco	Uso e práticas digitais. Estrutura económica das redes sociais. Influenciadores digitais. Conteúdos noticiosos
Open Society Institute - Media Literacy Index (2022)	41 países da Europa, entre os quais Portugal.	Análise documental (dados estatísticos de organizações internacionais)	Desinformação e má-informação, a partir dos indicadores liberdade dos <i>media</i> , educação, confiança nos outros e e-participação.
Parlamento Europeu - News &	53 347 participantes dos 27 países da UE	Entrevistas por Internet assistidas por computador	Uso dos <i>media</i> . Acesso a notícias <i>online</i> . Utilização dos <i>media online</i> . Desinformação e notícias falsas.

Media Survey (2022)	(1079 participantes portugueses)		
PIAAC (2023)	População adulta (5 mil participantes em Portugal, entre as 16 e os 65 anos)	Inquérito e prova por entrevista	Literacia, numeracia e resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia.
ySKILLS Portugal (2024)	Alunos do 7.º ao 10.º ano (598 participantes dos 12 aos 17 anos) – Estudo longitudinal entre 2021 e 2023	IQ <i>online</i> com 31itens	Quatro domínios: tecnológico e operacional; navegação e processamento de informação; comunicação e interação; e criação e produção de conteúdo.

Tabela 34 – Estudos de avaliação de competências de literacia mediática (elaboração própria a partir dos estudos analisados).

Em conclusão, pudemos constatar que a avaliação das competências de LM é uma área em franco desenvolvimento. Contudo, a multiplicidade de abordagens, de metodologias e de instrumentos evidencia uma falta de consenso sobre o que é necessário avaliar quando se pretende determinar o nível de LM de uma população específica e, em especial, como avaliar: que instrumentos, que escalas, que métricas fornecem “validade” (isto é, capacidade de medir efetivamente o que se propõem medir) e “fiabilidade” (consistência e estabilidade dos resultados). Parece-nos também claro que, para se tornar verdadeiramente eficaz, a avaliação da LM deverá ir além do acesso e do uso, as dimensões mais comumente estudadas, e proceder à análise qualitativa da relação dos indivíduos com os *media* nas suas diferentes dimensões. Além das dimensões tradicionais (acessos e usos, análise, compreensão e avaliação, produção e participação), urge a construção de instrumentos que incluam a dimensão do pensamento crítico, da ética e valores e da saúde e do bem-estar, numa visão holística de LM que permita diagnosticar a relação dos indivíduos com os *media* em todas as dimensões e tomar decisões fundamentadas de educação para os *media*.

A maior parte dos estudos analisados procede a uma autoavaliação de competências, pela fácil operacionalização e aplicação dos instrumentos. Contudo, sabe-se que esta metodologia é mais permeável a enviesamentos (Anderson et al., 2017), resultantes, entre outros, de “dificuldades de interpretação do que é uma medida adequada e de fenómenos de desejabilidade social, em que o inquirido quer ‘parecer bem’ no inquérito, mesmo que este seja anónimo” (Rosenman et al., 2011, p. 321). É, por isso, importante considerar alternativas à autoavaliação, como os testes de desempenho ou de demonstração de competências, a observação, a resolução de problemas, os portefólios e a gamificação (por exemplo, jogos sociais, como as salas de fuga, ou avaliação baseada em jogos), que permitam avaliar com maior fiabilidade as competências de pensamento crítico e criativo e de cidadania da LM. A avaliação baseada em jogos, pelo seu potencial para melhorar a qualidade dos testes tradicionais e

expandir a avaliação para competências complexas, parece-nos uma área promissora e ainda pouco explorada para avaliação de competências que habitualmente fogem do escopo de outras metodologias de avaliação, como é reconhecido por vários especialistas (Buckley et al., 2021; Kim & Ifenthaler, 2019). Enquanto jogam, os alunos produzem naturalmente “sequências ricas de ações enquanto executam tarefas complexas, recorrendo às próprias aptidões ou competências que queremos avaliar (por exemplo, capacidades de investigação científica e resolução criativa de problemas)” (Shute & Ke, 2012, p. 53).

É também importante fazer da avaliação das competências de LM uma prática sistemática e contínua, indispensável não só para avaliar o impacto de iniciativas de educação para os *media* (ou a sua ausência), mas, sobretudo, para acompanhar o rápido desenvolvimento dos *media* e das suas tecnologias, particularmente em áreas emergentes como a inteligência artificial, a dataficação, a convergência dos *media* e a internet das coisas, e as novas competências que esse desenvolvimento exige aos cidadãos neste mundo cada vez mais global e mediatizado.

Capítulo 3. A educação para os *media*

3.1. Porque precisamos de educação para os *media*?

No início deste século, David Buckingham definiu a educação para os *media* (EpM) com o processo de ensino e aprendizagem acerca dos *media* (Buckingham, 2001). Muitos estudos especificam esta definição, acrescentando pensamento crítico (Buckingham, 2019; Lamonaca, 2021), competências de produção através de vários conteúdos e tecnologias de *media* (Davis & Etienne, 2016), o desenvolvimento pessoal através dos *media* (Fedorov, 2003), a realização de escolhas éticas e participação ativa (Jenkins et al., 2009) e a criatividade (Buckingham, 2003). É frequente a EpM ser descrita como processo (em especial na sua distinção relativamente ao conceito de literacia mediática, que será o produto desse processo), de que são exemplos, além de Buckingham (2001) as definições da organização canadiana MediaSmarts (s.d.-c) (“**processo** através do qual os indivíduos se tornam competentes em literacia mediática – capazes de compreender criticamente a natureza, técnicas e impactos das mensagens e produções dos *media*”), da UNESCO (2009) (“**processo** de empoderamento dos cidadãos, permitindo-lhes fazer um uso informado dos *media*”) ou da Media Education Foundation (s.d.) (“**processo** de ensino de estudantes para interpretar, avaliar e pensar criticamente sobre os sistemas de *media* e os conteúdos que produzem”).

Buckingham alerta que a EpM não deve ser confundida com o ensino com os *media* – por exemplo, a utilização da televisão ou dos computadores como meio para ensinar ciência ou história. “A educação para os *media* não tem que ver com a utilização instrumental dos *media* como ‘instrumentos de ensino’: não deve ser confundida com a tecnologia educacional ou os meios de ensino” (Buckingham, 2001, p. 3).

É frequente surgirem como equivalentes do conceito de EpM a educação para a comunicação ou para as TIC, os estudos dos *media* ou a educomunicação, mas também equívocos como os que confundem EpM com literacia dos *media* ou literacia mediática, literacia da informação e literacia digital, pois estes poderão ser apenas considerados os resultados daquela. Se, como vimos, a EpM é um processo, a LM será o produto, isto é, o resultado das ações de EpM.

No âmbito desta investigação, adotaremos a seguinte definição EpM:

Ação intencional que visa promover a aquisição ou o desenvolvimento de competências de literacia mediática em contexto formal, não formal ou informal de aprendizagem.

A necessidade de ensinar e aprender sobre os *media* tem sido apontada por diversos autores (Alton et al., 2013; Domaille & Buckingham, 2001; Erstad, 2010; Grizzle et al., 2021; Hartai, 2014; Jenkins et al., 2009; Livingstone, 2004a; Martens, 2010; Moeller et al., 2011; Ofcom, 2021a), pelas razões que podemos agrupar em quatro grandes grupos (Capacitar; Proteger; Desfrutar; Participar), como mostramos na tabela seguinte:

Capacitar para o desenvolvimento tecnológico	Proteger dos efeitos dos <i>media</i>	Desfrutar dos <i>media</i> como entretenimento	Participar na dimensão de cidadania
Capacitar para os desafios e imprevisibilidades decorrentes da evolução tecnológica dos <i>media</i> .	Evitar dependência ou riscos associados ao consumo de <i>media</i> .	Possibilitar a oportunidade de:	Capacitar para a realização de escolhas informadas.
Desenvolver compreensão sobre as formas como os <i>media</i> moldam a nossa visão do mundo.	Promover a adoção de procedimentos de segurança dos dados e de privacidade.	(i) desfrutar de novas oportunidades de criação e comunicação com os <i>media</i> .	Reduzir a exclusão digital/estretar a brecha digital.
Elevar o público de consumidor passivo de informação a participante.	Compensar os efeitos manipuladores dos <i>media</i> .	(ii) desfrutar dos <i>media</i> de forma lúdica e saudável.	Promover o conhecimento e aplicação de padrões éticos nas práticas online.
Desenvolver o pensamento crítico.	Aumentar a resiliência online.	(ii) expressar criatividade com os <i>media</i> .	Capacitar para o uso das plataformas digitais na promoção de diálogo intercultural, dos direitos sociais, da justiça social e de movimentos sociais.
Capacitar para um uso equilibrado face aos níveis impressionantes de consumo de <i>media</i> .	Combater a desinformação e o discurso de ódio online.		
Desenvolver a aprendizagem ao longo da vida.			

Tabela 35 – Razões para educar para os *media* (elaboração própria a partir de Alton et al., 2013; Domaille & Buckingham, 2001; Erstad, 2010; Grizzle et al., 2021; Hartai, 2014; Jenkins et al., 2009; Livingstone, 2004; Martens, 2010; Moeller et al., 2011, Ofcom, 2021).

Lewis & Hally (1998) apontaram a importante relação entre a EpM, política e sociedade, e que o potencial da EpM para transformar a sociedade reside no facto de que uma pessoa com literacia mediática estaria motivada para assumir um papel mais ativo em participar numa sociedade em mudança, tornando-a mais democrática. A dimensão cívica da EpM é reconhecida por outros autores (Buckingham, 2000; Jenkins et al., 2009; Livingstone, 2004a), embora, como assinalou Lopes (2015), esta relação entre LM e cidadania não esteja garantida.

O extraordinário desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, que enxertou com sucesso os *media* no tecido social e influenciou de forma decisiva as práticas culturais, em especial as juvenis, como vimos no capítulo 1, potenciou simultaneamente o surgimento de movimentos sociais, revelando novos contextos de participação cívica, mas também novas oportunidades de manipular os *media* para fins ideológicos. E foi este o contexto, mais do que

qualquer outro, que forçou a entrada da EpM no discurso político em muitos países do mundo. Como afirma Sonia Livingstone,

quanto mais os *media* medeiam tudo na sociedade – trabalho, educação, informação, participação cívica, relações sociais e muito mais – mais vital é que as pessoas sejam informadas e criticamente capazes de julgar o que é útil ou enganador, como são regulados, quando se pode confiar nos *media*, e quais os interesses comerciais ou políticos em jogo. (Livingstone, 2018)

Esta urgência tem sido interpretada de forma distinta pelos governos e decisores políticos. Enquanto nalguns países a EpM está há décadas enraizada no sistema de ensino e integra o currículo como disciplina autónoma ou como componente de outras disciplinas, noutros, continua no domínio das intenções ou de recomendações mais ou menos vagas, ou entregue ao voluntarismo de associações, organizações ou projetos escolares avulsos. Na maior parte dos países do mundo (sobretudo em África e na Ásia e América Central e do Sul), a EpM, no ensino não superior, está completamente ausente, tanto em contexto formal como informal.

3.2. Declarações, recomendações e legislação sobre educação para os *media*

A UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia, entre outras organizações internacionais, têm dado, mediante declarações e recomendações, um contributo decisivo para alterar políticas nacionais e trazer para a ordem do dia a importância da EpM na sociedade atual. Entre essas iniciativas internacionais, destacamos as seguintes, por tipo de organização e ordem cronológica:

3.2.1. UNESCO

1982

A Declaração de Grünwald sobre Educação para os *Media*, saída do Simpósio Internacional “Media Education” em Grünwald (Alemanha), que juntou especialistas de diferentes países, sob os auspícios da UNESCO, é considerada o ponto de viragem na EpM e a pedra basilar das políticas subsequentes. A Declaração preconiza a necessidade de os sistemas político e educativo reconhecerem as suas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos e faz um apelo às autoridades competentes para lançarem e apoiarem programas integrados de EpM, desenvolverem cursos de formação para professores e outros agentes educativos, estimularem atividades de investigação e desenvolvimento em prol da EpM e apoiarem e reforçarem as ações realizadas ou previstas pela UNESCO com o objetivo de incentivar a cooperação internacional na área da EpM.

[A Declaração de Grünwald] incorpora as transformações do campo comunicacional e mediático, nomeadamente o impacto cultural dos meios audiovisuais e a sua função instrumental na promoção da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Ao mesmo tempo, desenha um caminho de abordagens que vai constituir um ponto de referência para as décadas seguintes. (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, s.d.-a)

Foi sobretudo a partir de Grünwald que o conceito de EpM começou a fazer parte do léxico das políticas educativas europeias e que a literacia mediática passou a ser entendida como uma trave-mestra da educação para a cidadania.

1999

Educating for the Media in the Digital Age (Conferência de Viena):⁵⁶ enquadra o conceito de LM no contexto dos avanços tecnológicos e da nova era de comunicação.

2002

Recomendação de Sevilha (Youth Media Education Seminar):⁵⁷ sublinha a necessidade de criação de políticas em várias áreas, como a investigação, a formação, a cooperação entre escolas, os *media*, as ONG, instituições públicas e privadas (Pinto et al., 2011).

2003

Prague Declaration towards an Information Literate Society: proclama que literacia da informação deve ser parte integrante da Educação para Todos e pode contribuir de forma crítica para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio das Nações Unidas e para o respeito pela Declaração Universal dos Direitos do Homem⁵⁸.

2005

Alexandria Proclamation on information Literacy and Lifelong Learning: reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida e da literacia da informação como elementos-chave para o desenvolvimento⁵⁹.

⁵⁶ <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Education-for-the-Media-and-the-Digital-Age-1999.pdf>

⁵⁷ http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf

⁵⁸ <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Prague-Declaration.pdf>

⁵⁹ <https://bit.ly/352adEj>

2006

Declaración de Toledo sobre la Alfabetización Informacional: declara a literacia da informação como instrumento essencial para a aquisição de competências de informação, bem como para o desenvolvimento, participação e comunicação dos cidadãos⁶⁰.

2007

Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education: reafirma a Declaração Grünwald e exorta a uma mobilização internacional para a urgência da EpM e a necessidade de avaliações regulares para avaliar e atualizar a implementação das recomendações propostas⁶¹.

2009

Declaration of Lima “Training the Trainers in Information Literacy”: alerta para a necessidade de incorporar os princípios e práticas da literacia da informação em programas educativos, tanto formais como informais, e a todos os níveis e em todas as modalidades – incluindo presencial e *online*⁶².

2011

Fez Declaration on Media and Information Literacy: reafirma a convicção de que a literacia dos *media* e da informação é um direito humano fundamental, particularmente na era digital da explosão da informação e da convergência das tecnologias da comunicação⁶³.

2012

Moscow Declaration on Media and Information Literacy: reafirma a importância de sensibilizar para o significado, escala e atualidade das tarefas dos *media* e defesa da literacia da informação entre os profissionais da informação, dos *media* e da educação, executivos governamentais e público em geral, de identificar os principais desafios e delinear políticas e estratégias profissionais neste domínio e de contribuir para melhorar a resposta internacional, regional e nacional às questões da LMI⁶⁴.

⁶⁰ <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaraci%C3%B3n-de-Toledo.pdf>

⁶¹ <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Paris-Agenda-or-12-Recommendations-for-Media-Education.pdf>

⁶² <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaration-of-Lima.pdf>

⁶³ <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2011/06/Fez-Declaration.pdf>

⁶⁴ <https://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>

2016

Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape: reafirma a importância das competências de LMI como resposta aos avanços tecnológicos e informativos que superaram as competências disponíveis necessárias para utilizar eficiente e eticamente a tecnologia e os meios e recursos digitais⁶⁵.

2019

Consenso de Pequim sobre a inteligência artificial e a educação⁶⁶

2020

Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics (Declaração de Seul sobre a Literacia dos *Media* e da Informação para Todos e por Todos: Uma Defesa contra a Desinfodemia): destaca a importância da LMI como uma competência fundamental para assegurar a luta contra a desinformação e, ao mesmo tempo, garantir o acesso à liberdade de expressão, a proteção da privacidade e o combate ao discurso de ódio; apela a que a LMI, ainda que não constitua a panaceia universal, seja mais reconhecida e valorizada em todos os sistemas educativos, sociais e económicos, através de uma abordagem mais proativa, tendo em vista uma sociedade sustentável e inclusiva⁶⁷.

2022

Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial⁶⁸

3.2.2. Conselho da Europa

1990

Recommendation No. R (90) 10 of the Committee of Ministers to Member States on cinema for children and adolescents (recomendação sobre o cinema para crianças e adolescentes)⁶⁹.

⁶⁵ <https://bit.ly/2X3KkzR>

⁶⁶ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372249>

⁶⁷ https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfodemic_en.pdf

⁶⁸ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por

⁶⁹ <https://bit.ly/3jK0BIL>

1995

Recommendation 1276 (1995) on the power of the visual image (recomendação sobre o poder da imagem)⁷⁰.

1997

Recommendation No. R (97) 19 of the Committee of Ministers to Member States on the portrayal of violence in the electronic media (recomendação sobre o retrato da violência nos *media* eletrônicos)⁷¹.

1998

Recommendation 1379 (1998) Basic education in science and technology (recomendação sobre educação básica em ciência e tecnologia)⁷².

1999

Recommendation 1407 (1999) Media and democratic culture (recomendação sobre *media* e cultura democrática)⁷³.

Doc. 8407 – Motion for a recommendation, education in the media (moção de recomendação, educação para os *media*)⁷⁴.

Budapest Declaration for a Greater Europe without dividing lines (declaração de Budapeste para uma grande Europa sem linhas divisórias)⁷⁵.

2000

Recommendation 1466 (2000) of Parliamentary Assembly on Media education (recomendação sobre a educação para os *media*)⁷⁶.

2001

Recommendation Rec(2001)8 of the Committee of Ministers to member states on self-regulation concerning cyber content (self-regulation and user protection against illegal or harmful content on new communications and information services) (recomendação sobre

⁷⁰ <https://bit.ly/3Z5DgBi>

⁷¹ <https://bit.ly/3VB0n3R>

⁷² <https://bit.ly/3Q6ufny>

⁷³ <https://bit.ly/3WT0Yis>

⁷⁴ <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=7967&lang=EN>

⁷⁵ <https://rm.coe.int/0900001680534425>

⁷⁶ <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16811&lang=en>

autorregulação em matéria de conteúdo cibernético – autorregulação e proteção dos utilizadores contra conteúdos ilegais ou nocivos nos novos serviços de comunicação e informação)⁷⁷.

2006

Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on empowering children in the new information and communications environment (recomendação sobre a autonomização das crianças no novo ambiente de informação e de comunicações)⁷⁸.

2007

Les recommandations du Conseil de l'Europe en matière de politiques éducatives relatives aux médias (recomendações sobre políticas educativas relativas aos *media*)⁷⁹.

Recommendation CM/Rec(2007)3 of the Committee of Ministers to member states on the remit of public service media in the information society (recomendação sobre a missão dos *media* de serviço público na sociedade da informação)⁸⁰.

2008

Recommendation CM/Rec(2008)6 of the Committee of Ministers to member states on measures to promote the respect for freedom of expression and information with regard to Internet filters (recomendação sobre medidas para promover o respeito pela liberdade de expressão e informação no que diz respeito aos filtros da Internet)⁸¹.

2009

Recommendation CM/Rec(2009)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to protect children against harmful content and behaviour and to promote their active participation in the new information and communications environment (recomendação sobre as medidas para proteger as crianças contra os conteúdos e comportamentos prejudiciais e promover a sua participação ativa no novo ambiente da informação e da comunicação)⁸².

⁷⁷ <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Recommendation-1466-2000-Media-Education.pdf>

⁷⁸ https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805af669

⁷⁹ https://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_edbe610364875340b61ba6868fedf9ba

⁸⁰ <https://bit.ly/3VHSf1w>

⁸¹ <https://bit.ly/3WEoP5Q>

⁸² https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d0b0f

2018

Recommendation CM/Rec(2018)7 of the Committee of Ministers to member States on Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment (recomendação com orientações para respeitar, proteger e cumprir os direitos das crianças no ambiente digital)⁸³.

2019

Déclaration des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe sur L'éducation à la citoyenneté à l'ère du numérique (declaração sobre a educação para a cidadania na era digital)⁸⁴.

Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to member States on developing and promoting digital citizenship education (recomendação sobre Educação para a Cidadania Digital)⁸⁵.

3.2.3. União Europeia

2006

Declaração Ministerial de Riga, que visa reduzir as clivagens digitais geográficas, melhorar a e-acessibilidade e usabilidade, melhorar a literacia e competências digitais, promover a diversidade cultural em relação à inclusão, promover o e-governo inclusivo e mobilizar instrumentos apropriados⁸⁶.

Recomendação (2006/952/CE) do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à proteção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha⁸⁷.

Recomendação (2006/962/CE) do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida⁸⁸.

⁸³ https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016808b79f7

⁸⁴ <https://rm.coe.int/coe-declaration-citoyennete-numerique-francais-vf-sur-table-26-11-19/168098f449>

⁸⁵ <https://rm.coe.int/090000168098de08>

⁸⁶ <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Riga-Ministerial-Declaration.pdf>

⁸⁷ <https://bit.ly/3GwxOOI>

⁸⁸ <https://bit.ly/3WDoUXo>

2007

Comunicação da Comissão COM(2007)833 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital⁸⁹.

2008

Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital (2008/C 140/08): incentivam as autoridades competentes, por exemplo as responsáveis pela regulação dos sectores audiovisual e das comunicações eletrónicas, a cooperarem e promoverem o aumento da literacia mediática⁹⁰.

2009

Recomendação da Comissão Europeia 2009/625/CE 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 (em particular considerando 11 e 16)⁹¹;

2021

Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027):⁹² dois domínios prioritários: (i) promover o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz e (ii) reforçar as competências e aptidões digitais para a transformação digital.

2022

Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos DigComp 2.2:⁹³ atualização do quadro de 2013 e da sua versão de 2017, o DigComp 2.1.

Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação.⁹⁴

⁸⁹ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>

⁹⁰ <https://bit.ly/3Gw6FNS>

⁹¹ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>

⁹² <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>

⁹³ <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

⁹⁴ https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy_pt

3.2.4. Outras instituições

2010

Declaração de Bruxelas por uma educação para os *media* ao longo da vida⁹⁵, que surge na sequência da conferência “L’Éducation aux Médias pour tous” (3 e 4 de dezembro de 2010, com a presença de mais 400 especialistas de 30 países) e preconiza a necessidade de integrar a LM no quadro da aprendizagem ao longo da vida, tal como definido pelos quadros de referência europeus (Estratégia de Lisboa e o quadro estratégico Educação e Formação 2020).

2011

Declaração de Braga, resultante do I Congresso Literacia, *Media* e Cidadania⁹⁶, que decorreu nessa cidade, nos dias 25 e 26 de março de 2011, e preconiza, entre outros, um reforço da formação de professores, um maior entrosamento entre a LM e o currículo escolar e um reforço da produção de recursos de apoio à EpM.

Recomendação n.º 6/2011 do Conselho Nacional de Educação, sobre Educação para a Literacia Mediática⁹⁷, que recomenda a promoção da literacia mediática

entendida como um conjunto de saberes e capacidades relativos às três dimensões de acesso, compreensão crítica e utilização criativa e responsável (...), a formação (técnica e pedagógica) de professores, responsáveis de bibliotecas e centros de recursos e outros agentes educativos (...) a inserção organizacional e curricular da Educação para a Literacia Mediática na Educação para a Cidadania, através de aprendizagens transversais (competências processuais) em todas as disciplinas e de aprendizagens específicas (...) oportunidades de aprendizagem extracurricular de Educação para a Literacia Mediática (...) e que se continue a estudar a problemática da produção, validação e distribuição de conteúdos educativos digitais. (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 50945)

2012

Declaração de Havana por um trabalho colaborativo e de geração de redes para o crescimento da literacia da informação no contexto dos países ibero-americanos, que surge na sequência do Seminário “Lições Aprendidas em Programas Literacia da Informação na Ibero-America”⁹⁸.

⁹⁵ <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/La-d%C3%A9claration-de-Bruxelles.pdf>

⁹⁶ <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2011/06/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Braga.pdf>

⁹⁷ https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Recom_Educao_Literacia_Meditica.pdf

⁹⁸ <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/03/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Havana.pdf>

2021

General Comment 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment – ONU (Comentário Geral n.º 25 sobre os direitos das crianças em relação ao ambiente digital)⁹⁹.

3.2.5. Legislação

1989

Convenção sobre os Direitos das Crianças¹⁰⁰.

2002

Resolução do Conselho (2002/C 65/02) sobre proteção dos consumidores, nomeadamente dos jovens, mediante a rotulagem por escalões etários de determinados jogos de vídeo e jogos de computador¹⁰¹.

2003

Decisão N.º 2318/2003/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que adota um programa plurianual (2004-2006) para a integração efetiva das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos sistemas europeus de educação e formação – (Programa eLearning)¹⁰².

2005

Resolução do Parlamento Europeu sobre a aplicação dos artigos 4.º e 5.º da Diretiva 89552CEE “Televisão sem Fronteiras”, com a redação que foi dada pela Diretiva 9736CE, para o período de 2001-2002.¹⁰³

2006

Decisão n.º 1718/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que institui um programa de apoio ao setor audiovisual europeu¹⁰⁴.

⁹⁹ <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/07/General-Comment-25-Portugu%C3%AAs-1.pdf>

¹⁰⁰ https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

¹⁰¹ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:065:0002:0002:EN:PDF>

¹⁰² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32003D2318&from=EN>

¹⁰³ <https://bit.ly/3lcpPd3>

¹⁰⁴ <https://bit.ly/3VDOIBa>

Resolução do Parlamento Europeu sobre a transição da radiodifusão analógica para a radiodifusão digital: uma oportunidade para a política europeia do audiovisual e a diversidade cultural (2005/2212(INI))¹⁰⁵.

2007

Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de dezembro de 2007, que altera a Diretiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de atividades de radiodifusão televisiva¹⁰⁶.

2008

Resolução do Parlamento Europeu (2008/2102(INI)) sobre aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação – Aplicação do programa de trabalho, “Educação e Formação para 2010”¹⁰⁷.

Resolução do Parlamento Europeu (2008/2129(INI)) sobre literacia mediática no mundo digital¹⁰⁸.

Resolução do Parlamento Europeu (2007/2253(INI)) sobre a concentração e o pluralismo nos meios de comunicação social na União Europeia¹⁰⁹.

2010

Diretiva 2010/13/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 10 de março de 2010, relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes à oferta de serviços de comunicação social audiovisual (Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual – DSCSA)¹¹⁰.

Resolução do Parlamento Europeu (2010/C 87 E/21) sobre a proteção dos consumidores, em especial dos menores, no que respeita à utilização de jogos de vídeo¹¹¹.

¹⁰⁵ <https://bit.ly/3VwsCRi>

¹⁰⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32007L0065>

¹⁰⁷ <https://bit.ly/3jywCTU>

¹⁰⁸ <https://bit.ly/3WYiJq>

¹⁰⁹ <https://bit.ly/3WF8YE7>

¹¹⁰ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32010L0013>

¹¹¹ <https://bit.ly/3GwfUxr>

2018

Diretiva 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 14 de novembro de 2018 (atualiza a DSCSA)¹¹².

2020

Lei 74/2020¹¹³, que transpõe para a ordem jurídica interna a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 14 de novembro de 2018, e inclui, entre outros aspetos, orientações para diferentes instituições implementarem ações no campo da literacia mediática, nomeadamente:

- A concessionária do serviço público fica encarregue de elaborar um plano de ação para a literacia mediática em formatos acessíveis a toda a população, incluindo, língua gestual portuguesa e legendagem. Este plano deve ser concebido em parceria com entidades especialistas na área.
- Os fornecedores de plataformas de vídeo devem assegurar a aplicação de medidas de literacia mediática e garantir a sensibilização dos utilizadores.
- Até 30 de novembro de 2022 e, posteriormente, a cada 3 anos, a ERC deverá publicar no seu site um relatório representativo da evolução das competências para a literacia mediática em Portugal.
- As associações profissionais e culturais deste setor poderão receber apoios no âmbito da internacionalização, educação fílmica ou cultura cinematográfica, entre outros.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020¹¹⁴, que aprova o Plano de Ação para a Transição Digital. No âmbito deste plano, a educação foi alvo de um forte investimento, que analisaremos adiante, tendente a reforçar as competências digitais de alunos e docentes.

2022

Regulamento dos Serviços Digitais (RSD) (Regulamento (UE) 2022/2065 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 19 de outubro de 2022, relativo a um mercado único para os serviços digitais e altera a Diretiva 2000/31/CE¹¹⁵. Define as responsabilidades dos prestadores de serviços intermediários – redes sociais, plataformas e mercados em linha,

¹¹² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L1808&from=EN>

¹¹³ <https://data.dre.pt/eli/lei/74/2020/11/19/p/dre>

¹¹⁴ <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>

¹¹⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022R2065>

motores de busca –, com o objetivo de criar um espaço digital mais seguro e responsável para os cidadãos e as empresas, como resposta à transformação digital e à utilização crescente destes serviços. Entrou em vigor em 17 de fevereiro de 2024.

2023

Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, de 17 de novembro¹¹⁶. Aprova as Linhas Orientadoras do Plano Nacional de Literacia Mediática.

2024

Regulamento Inteligência Artificial (AI Act) – primeiro quadro jurídico em matéria de IA¹¹⁷. Aprovado pelo Parlamento Europeu em março de 2024, o Regulamento entrou em vigor no dia 21 de abril de 2024 e define o período até 21 de abril de 2025 para que as empresas se possam adaptar às novas regras.

3.3. A educação para os *media* no mundo

Em 2001, Kate Domaille e David Buckingham coordenaram um estudo sobre EpM em 52 países do mundo (Portugal não incluído), com os objetivos de identificar que países incorporavam o estudo dos *media* nos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como ajudar a desenvolver novas iniciativas no campo da LM. Os resultados da pesquisa mostraram um panorama pouco animador. Mesmo nos poucos países onde a EpM existia – de que são exemplos o Canadá (talvez o país mais avançado nesta área), o Reino Unido e a Austrália – ela era oferecida como opcional, e muitos acreditavam que a EpM não deveria ter uma existência autónoma no currículo, mas sim estar integrada nas disciplinas existentes. No entanto, todos os países reconheciam a importância crescente da LM (Domaille & Buckingham, 2001).

Um estudo mais recente (2014), abrangendo os países da União Europeia, o *European Media Literacy Education Study* (EMEDUS), demonstrou que não existe, nos diferentes Estados-Membros, uma disciplina autónoma de EpM de carácter obrigatório, sendo inclusive raros os países onde ela surge como disciplina opcional (por exemplo, a Escócia, a Dinamarca e a Hungria). Em países como a Áustria, a Itália e a França, a LM aparece como tema abordado

¹¹⁶ <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/142-2023-224427490>

¹¹⁷ <https://digital-strategy.ec.europa.eu/pt/policies/regulatory-framework-ai>

de forma transdisciplinar ou integrado noutras disciplinas (em especial na língua materna, artes visuais, cidadania ou formação cívica e TIC). Em Portugal e na Letónia, o estudo não encontrou qualquer referência à literacia dos *media* no currículo (Hartai, 2014).

Vamos ver de seguida alguns dos exemplos mais significativos de EpM no mundo.

3.3.1. América do Norte

No **Canadá**, o primeiro grande impulso para a EpM foi dado em 1991, quando um grupo de educadores e profissionais dos *media* se reuniu em Vancouver para formar a Canadian Association for Media Education (CAME), que tinha como objetivos educar os canadianos sobre os *media*, promover a EpM e encorajar a expressão cultural canadiana nos *media*. Na sequência dos trabalhos da CAME, em 1996, a Colúmbia Britânica tornou-se a primeira província canadiana a pôr em prática um novo currículo de Artes e Língua Inglesa em que a educação para os *media* está representada de duas formas. Primeiro, a EpM é obrigatória em todos os cursos de Línguas e Artes do ensino secundário, constituindo um terço dos conteúdos ensinados. Em segundo lugar, a EpM faz parte de um Pacote Integrado de Recursos, que é transversal a todas as disciplinas do ensino secundário (Duncan et al., 2002).

Em 2006 e 2007, o Ministério da Educação do Ontário reviu as suas orientações curriculares, que passaram a incluir a EpM do 1.º ao 12.º ano. Especificamente, a EpM tornou-se uma vertente distinta no programa de Línguas do ensino básico (do 1.º ao 8.º ano) e no programa de Inglês do secundário (do 9.º ao 12.º ano). Os documentos curriculares identificam a LM como uma das quatro vertentes do programa, que também incluem comunicação oral, leitura e escrita (UNESCO, 2009).

Estes e outros exemplos tornam hoje o Canadá uma referência internacional na EpM. Para esse paradigma terá também contribuído a existência de inúmeras associações de EpM, como, além da já referida CAME, a British Columbia Association for Media Education, a Association for Media Literacy in Nova Scotia, a Canadian Media Educators e a Alberta Association for Media Awareness (Tsvietkova et al., 2020) e organizações como a MediaSmarts. Criada em 1996, a MediaSmarts, além de disponibilizar uma grande variedade de recursos para pais e professores, promove iniciativas de literacia digital e dos *media* para escolas e comunidades, e programas para os pais desenvolverem em casa com os filhos. O seu trabalho divide-se em três áreas principais: educação, sensibilização do público e investigação e políticas (MediaSmarts, s.d.-d). A MediaSmarts é ainda uma das entidades responsáveis, juntamente com a Canadian Teachers' Federation, pela organização da Media Literacy Week (semana da

literacia dos *media*), um evento de promoção da LM e digital que se realiza todos os anos em outubro, envolvendo eventos e atividades em escolas, bibliotecas, museus e grupos comunitários (MediaSmarts, s.d.-a).

Como principal produtor mundial de *media*, os EUA são um país onde se poderia esperar encontrar um currículo substancial e práticas coerentes de EpM. Contudo, como assinalam Domaille e Buckingham, a história da EpM neste país tem sido “repleta de todo o tipo de tensões, políticas e pedagógicas, em grande parte ligadas a diversas concetualizações dos *media*, tecnologia, educação e escolaridade” (Domaille & Buckingham, 2001, p. 64). Com um sistema de ensino fortemente descentralizado e espartilhado em mais de 15 000 distritos escolares independentes e com mais de 65 milhões de crianças em idade escolar, não existe uma política central de EpM, embora o governo federal financie o desenvolvimento de programas de LM, em grande parte no contexto da prevenção do abuso de substâncias, educação antiviolença, saúde e *fitness*, e educação artística (*Ibidem*). Assim, e apesar de a LM não existir como disciplina independente nos EUA (Mohebzadeh et al., 2020), em praticamente todos os Estados ela encontra-se inserida no currículo de disciplinas como Language Arts, Social Sciences ou Health Education (Lee, 2010). A EpM é ainda suportada por várias associações e organizações de relevância, como o International Council for Media Literacy (IC4ML), a National Association for Media Literacy Education (NAMLE), o Center for Media Literacy (CML), o Media Education Lab e a Common Sense Media, que iremos apresentar de forma breve.

O IC4ML é uma organização sem fins lucrativos “dedicada ao avanço da literacia mediática como essencial para a nossa sociedade global” (IC4ML, s.d.). É uma das mais antigas organizações sobre LM ainda em funcionamento, tendo sido fundada em 1953 como American Council for Better Broadcasts, mudando mais tarde para National Telemedia Council (anos 80), ainda antes de adotar a sua designação atual. O IC4ML publica o *Journal of Media Literacy* (originalmente *Telemedium*), a que já nos referimos.

A NAMLE, associação sem fins lucrativos com mais de 6500 membros e 82 parceiros, criada em 1997, visa tornar a LM altamente valorizada e amplamente praticada como uma competência essencial para a vida, e, além de disponibilizar inúmeros recursos de LM, publica o *Journal of Media Literacy Education* (NAMLE, s.d.).

O CML é uma organização educacional de promoção da EpM como uma estrutura de acesso, análise, avaliação, criação e participação com conteúdos dos *media*, destinada a

desenvolver o pensamento crítico e as capacidades de produção dos *media*. Além de vários recursos, como o quadro concetual de LM que analisámos no capítulo anterior, o CML disponibiliza o *MediaLit Kit*, uma espécie de roteiro que fornece uma visão e orientações para introduzir a EpM nas salas de aula do pré-escolar à faculdade e permite construir um currículo modular, flexível, replicável, mensurável e escalável (Center for Media Literacy, s.d.)

O Media Education Lab é um projeto fundado e dirigido pela investigadora Renee Hobbs, que se assume como uma comunidade de aprendentes que constrói o futuro da educação para os *media* através do diálogo, mentoria, investigação e *advocacy*. Tem dois objetivos principais: (i) fornecer programas públicos, serviços educacionais, divulgação comunitária e recursos curriculares multimédia direcionados para as necessidades de educadores e alunos na escola e em contextos pós-escolares; e (ii) desenvolver e implementar uma agenda de investigação multidisciplinar para explorar o impacto educacional dos *media* e da tecnologia, com enfoque na educação digital e na literacia dos *media* (Media Education Lab, s.d.).

Ainda nos EUA, merece ainda referência a Common Sense Media, outra organização sem fins lucrativos criada em 2003, que analisa e fornece classificações para os *media* e tecnologia com o objetivo de disponibilizar informação sobre a sua adequação às crianças (Rutenberg, 2003). Também financia investigação sobre o papel dos *media* na vida das crianças e defende publicamente políticas e leis favoráveis às crianças no que diz respeito aos *media* (Singer, 2005). Atualmente, a sua página na internet¹¹⁸ fornece muitos recursos sobre EpM, incluindo planos de aula, destinados a professores e pais.

3.3.2. América Latina

No **Brasil**, a EpM (frequentemente designada como educomunicação ou mídia-educação) conheceu um impulso significativo na sequência do Fórum sobre Mídia e Educação, em novembro de 1999, que consolidou o campo de estudo, reconhecendo a “inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação” (Brasil, Ministério da Educação, 2000, p. 25). Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais” publicadas em 2013, os *media* surgiam na área de Linguagens e suas Tecnologias e na área de Artes, mas apenas do ponto de vista instrumental. Na formação de professores, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” para o

¹¹⁸ <https://www.commonsense.org>

Curso de Pedagogia enfatizam que os futuros professores devem estar aptos a relacionar as linguagens dos *media* com a educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. Contudo, a “inserção curricular da mídia-educação não é proposta em tal documento” (Fantin, 2012, p. 445). Destaque ainda para os cursos de licenciatura em Educomunicação, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, e para o curso de bacharelado em Comunicação com habilitação em Educomunicação, na Universidade Federal de Campina Grande (Soares, 2013). Contudo, até muito recentemente, a EpM no Brasil não existia de facto “oficialmente”, fosse como disciplina obrigatória ou como tema transversal, e os *media* eram sobretudo vistos “como mero recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber” (*Ibidem*).

Entretanto, em 2018 foi publicada a “Base Nacional Comum Curricular”, documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos do Brasil devem desenvolver na educação básica e onde se verifica uma forte presença da LM. O documento introduz um novo campo de estudos na área das Linguagens e suas Tecnologias, no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental: o campo jornalístico-mediático, que se caracteriza pela “circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 489). De resto, a palavra “mídia”, isoladamente ou composta, ocorre mais de 200 vezes ao longo do documento de 600 páginas. Nas Artes, estão previstas aprendizagens como “compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual” (*Ibidem*, p. 198).

Entre as organizações que ajudam a promover a EpM no Brasil, destacam-se o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação ou o projeto de Educação para a Mídia da ALICE – Agência Livre para Informação, Cidadania e Educação (Porto Alegre, Rio Grande do Sul).

Na **Argentina**, o Ministério da Educação lançou em 1984 o programa “Escola e Media” na cidade de Buenos Aires, tendo sido posteriormente (em 2000) alargado a todas as escolas do país. Este programa teve como objetivos promover a EpM a nível nacional, em todas as escolas

básicas e secundárias do país. A Argentina desenvolve ainda iniciativas como o Festival “Escuela, Cámara Acción”¹¹⁹ e o Programa Nacional de Medios Escolares¹²⁰. A EpM recebe também o apoio de entidades privadas (como a Telecom e a Microsoft), que lançam e patrocinam projetos de *media* nas escolas (UNESCO, 2009).

No **Uruguai**, a EpM, que tem uma ênfase prática e é encorajada numa fase muito precoce da educação das crianças (Domaille & Buckingham, 2001), conheceu um impulso significativo com o lançamento do Plano Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Este plano, lançado em 2007, tinha com objetivos reduzir a fratura digital, bem como assegurar a todos os alunos e professores acesso a dispositivos digitais, conteúdos de alta qualidade e conectividade, tendo assegurado o fornecimento de equipamentos e ligação à internet a alunos e professores (Cobo & Montaldo, 2018). Atualmente, o Plano Ceibal disponibiliza um ecossistema de conteúdos e plataformas que oferece mais de 173 000 recursos educativos, incluindo, entre outros, um sistema de gestão de aprendizagem, plataformas de gamificação e uma biblioteca digital com mais de 8000 *ebooks* (Muñoz, 2020; Vilela et al., 2019). Embora a EpM não exista formalmente no currículo uruguaio, muitas disciplinas escolares, como as línguas e as artes, incluem competências de LM, nomeadamente a “necessidade de gerar aprendizagem baseada em capacidades que fomentem a investigação, pesquisa, seleção, avaliação, organização, interpretação de informação, trabalho de equipa, resolução de problemas e pensamento crítico” (Vilela et al., 2019, p. 156).

3.3.3. Ásia-Pacífico

Na região da Ásia-Pacífico, destaca-se o exemplo da **Austrália**, onde a EpM está presente no currículo em duas disciplinas que fazem parte da estrutura curricular até ao 10.º ano: na disciplina de Artes, na sua componente Media Arts, com a qual se pretende que os alunos aprendam a: (i) envolver-se com tecnologias de comunicação e formas de arte interdisciplinares para conceber, produzir, distribuir e interagir com obras de arte impressas, áudio, baseadas em ecrã ou híbridas, (ii) refletir criticamente sobre as suas próprias experiências artísticas e de outros meios e (iii) avaliar obras de arte, culturas e contextos de *media* (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, s.d.-a); e na disciplina de Tecnologias, que compreende as componentes de Design e Tecnologias e Tecnologias Digitais, ambas com duas

¹¹⁹ <https://www.escuelacamaraaccion.com.ar>

¹²⁰ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/iniciativas-programas/programa-nacional-de-medios-escolares>

vertentes: conhecimento e compreensão; e competências de produção (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, s.d.-b). Na Austrália existem também várias instituições dedicadas à promoção da EpM, de que destacamos, por exemplo, a Australian Teachers of Media (ATOM), uma associação profissional independente, sem fins lucrativos, com mais de 50 anos, que tem como objetivos promover o estudo dos *media* e a literacia dos ecrãs, capacitando alunos, professores, pais e entusiastas do cinema para analisar e compreender melhor os produtos do ecrã. Entre as suas principais iniciativas inclui-se a publicação de duas revistas, a *Metro* e a *Screen Education*, e os ATOM Awards, que compreendem três concursos: o 1-Minute Film Competition (criação de um filme de 1 minuto), o ATOM Photo Comp (composição de três fotografias) e a Front Page (concurso de jornais escolares) (ATOM Victoria, s.d.).

Na Ásia, referência a **Hong Kong**, onde a EpM se desenvolveu particularmente após a transição para a China deste antiga colónia britânica em 1997, num contexto muito relacionado com a deterioração da esfera pública e o agravamento do ambiente mediático que se lhe seguiram. Nas orientações curriculares para a disciplina de Educação Cívica, de 1998, afirma-se que os alunos devem ser ensinados a fazer análises críticas e a julgar a fiabilidade das notícias e a adequação das formas de comunicação utilizadas pelos *media* (UNESCO, 2009). As iniciativas de EpM neste território chinês provêm de diferentes sectores da sociedade, como organizações juvenis, organizações religiosas, universidades, escolas básicas e secundárias, departamento de educação governamental, organizações de *media*, organizações de assistência social e grupos de interesse mediático (Lee, 2010). Geralmente, os professores tendem a ver os *media* como “o inimigo”, e o ensino dos *media* nas escolas adota sobretudo um modelo protecionista (Domaille & Buckingham, 2001); contudo, nos últimos anos, a dimensão participativa e social, a abordagem criativa dos *media* e a diversão proporcionada pelos *media* começam a prevalecer (Lee, 2005, *apud* Lee, 2010).

Em **Taiwan**, a EpM também tem conhecido um impulso significativo, em especial como resultado do trabalho do Centro de Literacia Mediática da Universidade Nacional Chengchi. O Centro realiza seminários de EpM, disponibiliza cursos sobre essa temática e desenvolve materiais curriculares de LM (Lee, 2010).

Na **China Continental**, a EpM está igualmente a desenvolver-se de forma rápida, com o aparecimento de um grande número de publicações relacionadas com a educação para os *media* (*Ibidem*).

Na **Coreia do Sul**, com a reforma curricular de 2007, os *media* passaram a integrar as aprendizagens em disciplinas como a língua materna (linguagem dos *media*), ética (comportamento *online* e segurança na internet), estudos sociais (compreensão crítica dos *media*) e estudos práticos (acesso e armazenamento da informação), embora, à semelhança de Hong Kong, enfatizando mais uma visão protecionista face aos *media* do que uma literacia crítica (UNESCO, 2009). Ainda neste país, a EpM é apoiada por associações da sociedade civil, como a Media Watch ou a Daum Foundation.

3.3.4. Europa

Na Europa, nos últimos anos, a EpM passou a fazer parte das políticas europeias, sobretudo na sequência de diversas declarações e recomendações, que assinalámos no ponto anterior, e de legislação, em particular a Diretiva “Serviços de Comunicação Social Audiovisual” (DSCSA), do Parlamento Europeu e do Conselho (2010), que, no seu ponto 47, afirma que EpM deverá ser fomentada em todos os sectores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto¹²¹, e, mais recentemente, a Diretiva 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 14 de novembro de 2018, que atualiza a DSCSA e inclui várias orientações no campo da literacia mediática¹²². Iremos ver alguns exemplos de países europeus onde a EpM se encontra mais consolidada.

O **Reino Unido** é um dos países europeus onde a EpM se encontra há mais tempo estabelecida de forma consistente, fazendo parte do currículo escolar formal, no ensino secundário (11-16 anos) e secundário superior (16-19 anos), desde os anos 80 (McDougall & Livingstone, 2014). No ensino básico (equivalente ao nosso 1.º e 2.º ciclos), embora a EpM não tenha uma presença tão evidente, existe um reconhecimento crescente entre os decisores políticos de que todas as crianças devem ser ensinadas sobre os *media* como um elemento central da educação para a literacia em particular (Buckingham, 2010).

Além do contexto formal, a EpM é apoiada por outras instituições, como o British Film Institute, que, em 1999, considerou a LM uma das prioridades fundamentais para a política educativa do país e desde então tem produzido recursos, iniciativas e atividades de EpM destinadas a alunos e professores (Bazalgette, 2007). Outra instituição de referência no Reino

¹²¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32010L0013>

¹²² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32018L1808>

Unido é o Ofcom, o regulador de *media* britânico. Criado em 2003, o Ofcom tem a responsabilidade, entre outras, de promover a literacia mediática (McDougall & Livingstone, 2014), área onde desenvolve um trabalho deveras significativo, muito particularmente por dois dos mais importantes investigadores internacionais da área: Sonia Livingstone (professora na London School of Economics and Political Science) e David Buckingham (professor emérito na Universidade de Loughborough e professor visitante no Kings College de Londres). Entre as várias iniciativas de EpM desenvolvidas pelo Ofcom, destaca-se, atualmente, o Making Sense of Media, um programa para ajudar a melhorar as competências, conhecimentos e compreensão de adultos e crianças do Reino Unido nos ambientes *online* (Ofcom, 2023).

Outra instituição britânica com atuação na área da EpM é o Education Centre do jornal *The Guardian*¹²³, “que fornece uma variedade de programas para permitir aos seus visitantes interagir com as notícias e obter uma compreensão mais realista de como é trabalhar numa organização deste tipo” (Cardoso et al., 2020, p. 37). O centro realiza *workshops* gratuitos na sede do jornal, em Londres, dirigidos essencialmente a jovens alunos, com o objetivo de, após estes adquirirem conhecimentos sobre como aceder, compreender e participar em conteúdos dos *media*, poderem analisar criticamente as mensagens produzidas e divulgadas nos mesmos (*Ibidem*). Entre os recursos disponibilizados, destaca-se a página *Behind the Headlines – Secondary teaching resources*¹²⁴, que oferece sugestões de atividades para professores do ensino secundário abordarem os *media* na sala de aula.

A **Áustria** foi também pioneira na EpM, introduzida pela primeira vez na escola em 1973 (incluindo o estudo dos *media* e não apenas o seu papel como instrumentos/ferramentas para melhorar a educação). Uma lei de 1989 (atualizada em 2001) estabelece que a EpM abrange todos os meios de comunicação e todas as suas combinações possíveis, especialmente os chamados novos *media* (Krucsay, 2007). O Ministério da Educação austríaco proporciona formação e recursos, como por exemplo o portal Mediamanual¹²⁵.

Em **França**, a EpM é um tema que há muito tempo faz parte das políticas educativas públicas. Embora não exista um currículo formal de EpM nas escolas francesas, referências aos *media* no currículo oficial podem ser encontradas na maioria das áreas, desde o pré-escolar até

¹²³ <https://www.theguardian.com/guardian-foundation/series/education-centre-blog>

¹²⁴ <https://theguardianfoundation.org/programmes/behind-the-headlines/secondary-teaching-resources>

¹²⁵ <https://www.mediamanual.at>

ao final do ensino secundário (Domaille & Buckingham, 2001). O reconhecimento da necessidade de a escola se ocupar das questões dos *media*, levou, no início dos anos 80 do século passado, à criação do CLEMI¹²⁶ – Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (centro para a educação para os *media* e a informação), um operador público, na dependência do Ministério da Educação francês, que considera a educação para os *media* uma chave para preservar o futuro das democracias, e o domínio da informação uma competência essencial para os futuros cidadãos (Adriaens-Allemand, 2021). A ação do CLEMI distribui-se por quatro dimensões: (i) formar professores e ensinar os alunos a utilizar os *media* de forma cívica, a fim de desenvolver uma mente crítica, independentemente dos meios de informação ou comunicação utilizados (imprensa escrita, audiovisual, Internet, redes sociais); (ii) produzir ou coproduzir recursos e ferramentas pedagógicas em todos os *media* a fim de apoiar professores e alunos, propondo atividades de LMI para a sala de aula; (iii) ajudar na criação e desenvolvimento de *media* escolares (jornais, páginas *web*, blogues, *web* rádios, *web* TV...); e (iv) apoiar as famílias através da produção e distribuição de ferramentas de literacia mediática e de informação para todos (CLEMI, s.d.).

Em **Espanha**, o atual currículo do ensino secundário e do bacharelato (aprovado em 2014) inclui conteúdos de literacia eletrónica, literacia mediática e ambientes de aprendizagem inovadores, que foram introduzidos em todas as disciplinas obrigatórias dos cursos do ensino secundário (12-16 anos), podendo os alunos escolher entre uma e três disciplinas específicas durante os últimos anos desse ciclo educativo. Nos dois anos do bacharelato (16-18 anos), estes conteúdos também são abordados em disciplinas específicas, podendo os alunos escolher um mínimo de uma e um máximo de duas, entre uma oferta de disciplinas sob a denominação Tecnologias da Informação I e II (YouthWiki, 2023).

Fora do âmbito curricular, destaca-se o Plano de Cultura Digital nas Escolas¹²⁷, lançado em 2013, resultante de uma parceria entre o Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e de Formação de Professores e as Regiões Autónomas, que desenvolve diferentes projetos e a formação de docentes em competências digitais¹²⁸ (no âmbito do quadro europeu DigComp). O Acordo-Quadro sobre Conectividade Escolar¹²⁹, de 2014, que visou garantir a ligação à

¹²⁶ <https://www.clemi.fr>

¹²⁷ <https://intef.es/Noticias/plan-de-cultura-digital-en-la-escuela>

¹²⁸ <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach>

¹²⁹ <https://intef.es/Noticias/conectividad-para-mejorar-la-educacion>

Internet e às redes regionais e nacionais de ensino a uma velocidade mínima de 100 Mbps, é outra iniciativa importante para a inclusão das TIC no sistema educativo espanhol, assim como o Projeto Multiliteracias¹³⁰, de 2018, que considera a multiliteracia uma competência essencial para a vida, capacitando os cidadãos a desenvolver capacidades de reflexão, expressão oral, pensamento crítico, garantindo-lhes a plena participação na sociedade digital e no conhecimento. As Regiões Autónomas também implementam programas educativos e projetos de LM, como a plataforma tecnológica educativa EducaMadrid¹³¹. Na promoção da utilização segura das tecnologias digitais, existem iniciativas de colaboração público-privada, como a plataforma EducaInternet¹³², dirigidas a alunos e professores.

Na **Finlândia**, a EpM está há muito estabelecida, faz parte dos documentos oficiais, integra os currículos de diferentes níveis de ensino e recebe financiamento público e privado. A Lei das Bibliotecas Públicas finlandesa fornece um bom enquadramento para a implementação da EpM, e o Instituto Nacional do Audiovisual é a autoridade pública encarregada da promoção da EpM (Salomaa & Palsa, 2019). A Finlândia ocupa habitualmente os lugares cimeiros nos estudos internacionais que medem a LM das populações, como por exemplo o estudo EAVI (2009) e o Media Literacy Index (Lessenski, 2022, 2023). Outros atores-chave do sector da EpM na Finlândia são a Sociedade Finlandesa de Educação para os *Media*, o Centro de Educação para os *Media* Metka e a Koulukino (Associação de Cinema Escolar), que promove a literacia filmica como parte da EpM (Salomaa & Palsa, 2019).

3.4. A educação para os *media* em Portugal em contexto informal ou não formal

Iremos traçar de seguida o panorama da EpM em Portugal nas últimas décadas, em três contextos distintos: **contextos informais e não formais** (ponto 3.4), **contexto formal**, por meio de iniciativas do Ministério da Educação ou de serviços na sua dependência (ponto 3.5), e **contexto curricular** (ponto 3.6).

3.4.1. Das origens à *Rua Sésamo*

A EpM é uma área relativamente recente em Portugal. Os 40 anos de ditadura que marcaram grande parte do século XX português, pautados pela censura e por um forte controlo estatal dos meios de comunicação, mas também, a nível educativo, pelos baixos níveis de

¹³⁰ <http://educalab.es/cniie/proyectos/alfabetizaciones-multiples>

¹³¹ <https://www.educa2.madrid.org/educamadrid>

¹³² <http://educainternet.es>

alfabetização e pelas dificuldades de acesso ao ensino (este muito espartilhado por desenhos curriculares que visavam sobretudo a transmissão de conhecimento enciclopédico e em que o questionamento e o sentido crítico eram fortemente penalizados), contribuíram para que a EpM tenha entrado tardiamente nas salas de aulas e nas práticas pedagógicas dos docentes. Mesmo nos anos após a Revolução de 25 de Abril de 1974, a EpM, como veremos, não constituiu uma preocupação central das políticas públicas, em particular dos titulares do Ministério da Educação.

As primeiras iniciativas concretas de EpM datam dos anos 60 do século XX e visavam sobretudo a introdução instrumental dos *media* nas práticas educativas, de que são exemplos a fundação do Centro de Pedagogia Audiovisual (1963) e do Instituto de Meios Audiovisuais no Ensino (1964; renomeado Instituto de Meios Audiovisuais na Educação em 1969 e, mais tarde, Instituto de Tecnologia Educativa, em 1971) (Lopes, 2011). A partir dos anos 60, destacam-se os cursos de Iniciação Cinematográfica e de Cultura pela Imagem de José Vieira Marques, orientados para “a educação do espectador e não para o domínio profissional e técnico do meio cinematográfico” (Pinto et al., 2011, p. 72), no âmbito do Centro de Estudos, Documentação e Animação Cultural.

Depois da Revolução 25 de Abril, a EpM ficou claramente marcada pelo impacto da Declaração de Grünwald sobre a Educação para os *Media*, de 1982, no seguimento da qual, ainda anos 80, destacamos, pelo seu pioneirismo, a campanha do Conselho de Imprensa “Ler Jornais É Saber Mais”, que decorreu de 24 de novembro a 15 de dezembro de 1986, coordenada por Viriato Soromenho Marques, e que teve como objetivo principal sensibilizar os alunos do ensino secundário para o papel da imprensa (Pinto et al., 2011).

Já a finalizar a década de 80 (1989), surge uma iniciativa interessante pela sua relevância pedagógica e pioneirismo em Portugal, quando o canal público de televisão começa a emitir o programa infantil *Rua Sésamo*, versão portuguesa do programa infantil norte-americano *Sesame Street*. No total, durante os oito anos de emissão, foram transmitidos 440 episódios, cada um com uma duração de 30 minutos (Rua Sésamo, 2023), numa primeira demonstração do potencial pedagógico da televisão, mesmo para crianças muito pequenas.

No final dos anos 80/início dos 90, assistimos à entrada no sistema de ensino das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a informática (nos anos 80, com o Projeto Minerva) e a Internet (a partir de meados dos anos 90, com o Programa Internet nas Escolas, o Projeto Nónio Século XXI e o Plano Tecnológico da Educação), que vieram facilitar significativamente o acesso à informação e diversificar as práticas mediáticas nas escolas. Mas

trouxeram também novos desafios, do ponto de vista da formação dos alunos, a que as políticas públicas das últimas quatro décadas procuraram, com diferentes níveis de eficácia, dar resposta: novos contextos de aprendizagem (a aprendizagem não formal e informal), a aprendizagem de novas linguagens, a consciência de novos riscos de exclusão, as ameaças à privacidade e à segurança individual e coletiva, as novas oportunidades de expressão e de participação no espaço mediático e, sobretudo nos últimos anos, um crescente grau de desinformação e manipulação e a emergência da inteligência artificial e o seu potencial impacto na educação.

3.4.2. Iniciativas, associações, projetos e grupos de interesse

Como vimos pela análise internacional, a EpM extravasa os muros da escola e pode envolver públicos diversos e desenvolver-se numa multiplicidade de contextos, formais ou informais, públicos ou privados, nomeadamente associações, grupos e organizações da sociedade civil, bibliotecas, meios de comunicação e as respetivas empresas de *media*, públicas e comerciais, entidades reguladoras, académicos e investigadores ou outro tipo de organizações com interesse ou atividade na área dos *media*. Como lembram Pinto et al. (2011, p. 31), existe um “conjunto de contextos extraescolares que podem ser palcos privilegiados para um trabalho a este nível”.

Iremos apresentar de seguida, por ordem alfabética e de forma resumida, as iniciativas, associações, projetos e grupos de interesse que, em Portugal, desenvolvem ou desenvolveram, nas últimas décadas, trabalho relevante na área da EpM em contexto informal ou não formal.

Apps For Good

O Apps For Good é um programa educativo tecnológico internacional, sediado em Londres desde 2010 e fundado por Iris Lapinski, que desafia alunos do 5.º ao 12.º ano e professores a desenvolverem aplicações para *smartphones* ou *tablets*, mostrando-lhes o potencial da tecnologia na transformação do mundo e das comunidades onde se inserem. Em Portugal, o projeto é coordenado pelo CDI e foi lançado em janeiro de 2015. Os seus pilares fundamentais são: aliar tecnologia e cidadania ativa, capacitar os jovens para o futuro, transformar e inovar as práticas pedagógicas de ensino, criar escolas abertas à comunidade com ligação ao mundo real. Envolve ainda a formação de professores para aplicação da iniciativa nas suas escolas (CDI, s.d.-a).

Associação Literacia Para os *Media* e Jornalismo

Criada em 2020, a Associação Literacia Para os *Media* e Jornalismo tem por missão, de “disponibilizar a professores e outros públicos metodologias, recursos e ferramentas que

possam ser usados em atividades de LM com alunos, comunidades escolar e educativa, ou outras” (Associação Literacia para os *Media* e Jornalismo, s.d.). Os temas abordados incluem: enquadramento e desafios; exemplos de operacionalização pelos *media* e pelas escolas; a perspetiva dos jornalistas e outros profissionais para a formação de públicos, como professores e alunos, com foco no ensino secundário; cenários prospetivos (*Ibidem*).

Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)

Criada em 1998, a SOPCOM tem como objetivo geral desenvolver a investigação em Ciências da Comunicação, sendo objetivos específicos promover a investigação na área, constituir observatórios da comunicação, estabelecer e manter intercâmbio com instituições congéneres nacionais e estrangeiras, divulgar informação relevante, apoiar a investigação dos seus membros e de jovens investigadores, mestrandos ou doutorandos e organizar um Congresso bienal onde se discutam temáticas fundamentais das Ciências da Comunicação (Obercom, 2023).

Center of Digital Inclusion (CDI)

O CDI¹³³ é uma organização não-governamental de inclusão e inovação social e digital, com presença internacional, que chegou a Portugal em maio de 2013. Tem como missão a inclusão e inovação social e digital através de projetos que promovem a literacia digital e o exercício da cidadania, de maneira a que os cidadãos usem as tecnologias na resolução dos seus problemas e desafios da comunidade e do mundo (CDI, s.d.-b). Um dos projetos mais importantes do CDI é o Apps For Good.

Centro Internet Segura

O Centro Internet Segura¹³⁴ é um projeto coordenado pelo CNCS – Centro Nacional de Cibersegurança, que tem como missão promover a utilização segura, saudável e consciente da Internet, bem como contribuir para o desenvolvimento de competências que potenciem uma cidadania digital mais informada e inclusiva (Internet Segura, s.d.).

Centro Nacional de Cibersegurança

O Centro Nacional de Cibersegurança¹³⁵ tem como objetivo a promoção de um ciberespaço livre, confiável e seguro que possa ser navegado plenamente por cidadãos e

¹³³ <https://cdi.org.pt>

¹³⁴ <https://www.internetsegura.pt>

¹³⁵ <https://www.cncs.gov.pt>

organizações. Desenvolve ações de sensibilização e treino no uso de tecnologias *online* e em vários domínios da cibersegurança, nomeadamente alertas de cibersegurança, guiões de boas práticas e produz relatórios e publicações em relação à situação de cibersegurança nacional nas suas múltiplas vertentes, coordenando ainda a resposta a incidentes (que podem ser reportados pelos utilizadores) dentro do ciberespaço. É também responsável pelo Observatório da Cibersegurança que, segundo o seu *site*¹³⁶, visa observar as diferentes componentes do fenómeno da cibersegurança em Portugal, de modo a informar as partes interessadas e a apoiar a definição de políticas públicas.

Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (CENJOR)

Criado em 1986, o CENJOR¹³⁷ desenvolve atividades prioritariamente destinadas a jornalistas e outros trabalhadores das empresas jornalísticas, visando a qualificação e aperfeiçoamento de profissionais nas áreas da imprensa, rádio, televisão, digital, multimédia e fotografia.

Clima@EduMedia

O Clima@EduMedia foi um projeto da Faculdade de Letras da Universidade do Porto integrado no Programa AdaPT (Adaptando Portugal às Alterações Climáticas), da Agência Portuguesa do Ambiente, que decorreu entre 2014 e 2017. Teve como principal objetivo “apoiar a educação nacional (particularmente do 3.º ciclo e ensino secundário) em matéria de alterações climáticas, através do uso dos média” (Clima.EduMedia, 2017).

COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal

O COMEDIG é um projeto coordenado pela Universidade de Coimbra e cofinanciado pelo COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia. Tem como objetivos: definir o perfil de competências de literacia digital e mediática de diferentes níveis de escolaridade, tendo como base as orientações curriculares vigentes referentes à educação para os *media* e presentes em diferentes áreas disciplinares, e considerando as perceções de alunos e professores acerca das suas competências e necessidades de formação; avaliar o nível de competências digitais e mediáticas na comunidade escolar e identificar as necessidades de formação complementar; elaborar recursos educativos digitais e oferecer orientações para a elaboração de propostas de formação no âmbito de literacia digital e mediática, de modo a suprir às necessidades educativas

¹³⁶ <https://www.cncs.gov.pt/pt/observatorio>

¹³⁷ <https://www.cenjor.pt>

previamente identificadas (COMEDIG, 2020). No final de 2023, o projeto publicou o livro *Educação para os media em prática*¹³⁸, destinado às escolas, com um conjunto de dez módulos, que correspondem a temas relevantes da educação para os *media*.

Os dez módulos possuem uma estrutura comum, constituída por uma parte introdutória, em que são explicados os objetivos e é apresentada uma breve fundamentação, que remete para fontes bibliográficas a que os/as professores/as poderão recorrer se pretenderem aprofundar o conhecimento sobre o tema. Segue-se a proposta de um conjunto de atividades que os/as professores/as podem implementar ou adaptar para a abordagem do tema com os seus alunos e alunas. (Matos et al., 2023, p. 26)

Concurso Oeiras Internet Challenge

O Oeiras Internet Challenge¹³⁹ é um projeto promovido pelo Município de Oeiras, através das suas bibliotecas municipais, em parceria com a Rede de Bibliotecas Escolares, e destinado a jovens do ensino secundário. Concretiza-se através de um torneio *online* de pergunta/resposta e tem como objetivo desenvolver competências de pesquisa, seleção e avaliação da informação disponível na *web*, promovendo não só a utilização eficaz das ferramentas de pesquisa e recuperação da informação, mas também a análise crítica e seletiva da informação e/ou de fontes de informação (Oeiras Internet Challenge Nacional, 2022).

Concurso Sitestar

O concurso Sitestar.pt¹⁴⁰ é uma iniciativa da DecoJovem (departamento da DECO – Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor) com mais de uma década, que desafia a comunidade educativa à criação de espaços digitais criativos e inovadores com conteúdos em português e com domínio .pt., no sentido de promover a literacia para os *media* digitais entre os jovens em idade escolar. O desafio Sitestar.pt tem como objetivos promover o desenvolvimento de competências digitais para uma cidadania reforçada e inclusiva, incentivando os jovens a utilizarem as tecnologias digitais apoiando a sua aprendizagem com, através de e sobre as tecnologias digitais (DECO, s.d.-a).

CriA.On - Plataforma Crianças e Adolescentes Online

Iniciativa de investigadores com pesquisa sobre a área dos meios digitais e de comunicadores de ciência, a plataforma Crianças e Adolescentes Online (CriA.On)¹⁴¹ visa incentivar o diálogo com famílias e com profissionais de educação, de saúde e bem-estar,

¹³⁸ <https://milobs.pt/recurso/educacao-para-os-media-em-pratica>

¹³⁹ <https://oeirasinternetchallengenacional.blogspot.com>

¹⁴⁰ <https://www.sitestar.pt>

¹⁴¹ <https://criaon.fcsh.unl.pt>

juristas e todos os que acompanham crianças e famílias nas suas áreas de atuação e disponibiliza conteúdos que contribuem para assegurar o bem-estar dos jovens no meio *online*.

Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC)

Desde a publicação da Lei n.º 74/2020, de 19 de novembro [que transpõe para a legislação nacional a Diretiva (UE) 2018/1808] que a LM faz oficialmente parte das competências legais da ERC. Neste âmbito, a ERC responsabiliza-se a desenvolver um relatório a cada triénio sobre a evolução das competências de LM em Portugal. Além disso, a ERC participa em vários projetos de LM de âmbito nacional, como o projeto LEME e o grupo de trabalho que procedeu à revisão do Referencial de Educação para os *Media* da DGE, e internacional, como a sua participação no projeto Desafios de Educação para os *Media*, no contexto do programa educativo mySchools. Este projeto opera em seis países (Argentina, Espanha, Colômbia, México, Perú e Portugal) e

pretende identificar as melhores iniciativas de literacia para os *media* direcionadas a alunos dos 6 aos 18 anos. Adicionalmente, a ERC é o coordenador nacional do projeto europeu EDUMEDIATEST – Media Literacy: interactive training and evaluation, que pretende desenvolver uma plataforma de auxílio ao desenvolvimento da Educação para os *Media* disponível em múltiplos idiomas. (Obercom, 2023, p. 33)

GILM – Grupo Informal sobre Literacia Mediática

O Grupo Informal sobre Literacia Mediática foi criado em 2009 e integra representantes de instituições públicas com interesses e/ou responsabilidades nesta matéria e que pretendem inscrever este tema de forma cada vez mais saliente nas políticas públicas. Atualmente o GILM integra: Agência Lusa, Centro Nacional de Cibersegurança, Comissão Nacional da UNESCO, Conselho Nacional de Educação, Direção-Geral da Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Escola Superior de Comunicação Social, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Instituto do Cinema e do Audiovisual, Observatório da Comunicação, Rádio e Televisão de Portugal, Rede de Bibliotecas Escolares, Secretária-Geral da Presidência do Conselho de Ministros e Vítor Tomé, na qualidade de especialista. O grupo tem como objetivos partilhar informação relevante, cooperar em iniciativas que possam beneficiar das sinergias das entidades participantes, contribuir para a definição de políticas públicas na área da EpM e da LM, assim como promover ações comuns abertas à sociedade (LUSA, s.d.).

Gabinete dos Meios de Comunicação Social (GMCS)

O GMCS foi criado pelo Governo em 2007 (Decreto-Lei 165/2007 de 3 de maio), em substituição do Instituto da Comunicação Social, com a missão de apoiar o Governo na conceção, execução e avaliação das políticas públicas para a comunicação social, procurando a qualificação do sector e dos novos serviços de comunicação social. O GMCS criou, em 2010,

o Portal de Literacia Mediática¹⁴² (entretanto desativado), que se pretendia que fosse um espaço agregador de informação sobre esta temática (Pinto et al., 2011). Depois de perder algumas das suas competências para a ERC, o GMCS foi extinto em 2014, com a transferência das competências para as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional.

IBERIFIER – Iberian Digital Media and Fact-checking Hub

Projeto financiado pela Comissão Europeia e liderado pela Universidade de Navarra, em Espanha, e pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, em Portugal, o IBERIFIER¹⁴³ é um “observatório de meios digitais e da desinformação baseado em Portugal e em Espanha que pretende fazer frente ao problema da desinformação. Tendo por base o ecossistema ibérico de meios digitais, encarrega-se de analisar e abordar as especificidades da desinformação no território ibérico” (Obercom, 2023, p. 38).

Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030, Portugal INCoDe.2030

Lançada em 2017, a Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030, Portugal INCoDe.2030¹⁴⁴ é uma iniciativa integrada de política pública, que visa promover as competências digitais, que são consideradas essenciais para o exercício pleno da cidadania, atuando também como facilitador da empregabilidade, face às exigências da crescente digitalização do mercado de trabalho. Tem em curso vários programas, entre os quais o Escola Digital, Academia Portugal Digital, Jovem + Digital, Upskill, AP Digital, Eu Sou Digital, formação nas áreas das Tecnologias de Informação, a iniciativa Engenheiras por 1 dia e a Academia de Cibersegurança.

LUSA - Agência de Notícias de Portugal

A Lusa tem desenvolvido várias iniciativas de LM, de que destacamos o projeto Contrafake de combate à desinformação, em parceria com o Inesc-ID, do Instituto Superior Técnico, com o CNCS – Centro Nacional de Cibersegurança e com in:know, tecnológica portuguesa. O projeto arrancou em 2020 e ficou concluído em 2022 tendo sido financiado no âmbito do programa Portugal2020. De acordo com informação publicada no *site*¹⁴⁵, o Contrafake disponibiliza informação, recursos e ferramentas tecnológicas, baseadas em inteligência artificial, para proteção e apoio aos profissionais de comunicação, cidadãos e

¹⁴² <https://arquivo.pt/wayback/20160606133909/http://www.literaciamediatica.pt>

¹⁴³ <https://iberifier.eu>

¹⁴⁴ <https://www.incode2030.gov.pt>

¹⁴⁵ <https://combatefakenews.lusa.pt>

instituições contra ações de desinformação veiculadas pelas redes sociais ou por outras fontes de informação digital.

MediaCoach Portugal

O MediaCoach foi um projeto europeu que decorreu entre 2017 e 2020 na Bulgária, Chipre, Grécia, Roménia e Portugal. O principal foco da iniciativa foi a melhoria dos níveis de LM entre os jovens com o envolvimento de um grupo de profissionais da área dos *media* que trabalharam com jovens em escolas, centros de juventude e em contextos não formais, como bibliotecas e museus (MediaCoach Europe, s.d.). Em Portugal, o MediaCoach teve como parceiros o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e concretizou-se, através de uma parceria com o CENJOR, num curso de quarenta horas sobre LM (CENJOR, s.d.). O projeto acabou por ministrar sete cursos com 104 formandos, avaliados positivamente e certificados, mas registou-se um número significativo de desistências nas sessões de formação (Celot, 2021).

MediaLab

Em 2010, o jornal *Diário de Notícias* lançou o MediaLab¹⁴⁶, com o apoio de entidades como a UNESCO. O projeto recebe, na sede do jornal, escolas e comunidades de jovens para realizarem *workshops* de produção de uma capa de jornal. A partir de 2012, o MediaLab passou a contar com o apoio da Representação da Comissão Europeia em Portugal e do Gabinete de Informação do Parlamento Europeu, através do Espaço Público Europeu, na implementação do *workshop* “Falando da Europa”, cujo objetivo era desafiar jovens a pesquisar, refletir e produzir conteúdos mediáticos sobre temas atuais e pertinentes do ponto de vista da cidadania, integrados, simultaneamente, na Agenda Europeia (Espaço Europa, s.d.).

Media Trust Lab – Local Media Lab for Civic Trust and Literacy

Implementado pelo LabCom – Comunicação e Artes, Universidade da Beira Interior e pela Universidade de Coimbra, o projeto Media Trust Lab¹⁴⁷ tem como objetivos estudar o fenómeno da desinformação em contextos de proximidade, identificar e analisar estratégias e práticas de verificação de factos por parte de jornalistas de órgãos de comunicação regionais e locais, além de explorar como as audiências locais compreendem e reagem à desinformação (Obercom, 2023).

¹⁴⁶ <https://www.dn.pt/media-lab.html>

¹⁴⁷ <https://mediatrust.ubi.pt>

Media Veritas

O Media Veritas é um programa de combate à iliteracia mediática, contra a manipulação jornalística e a desinformação, promovido pela Associação Portuguesa de Imprensa em parceria com o Google.org e financiado pela Fundação Tides. O Media Veritas tem como objetivo promover a LM junto das comunidades mais vulneráveis: adolescentes, jovens e seniores (Media Veritas, s.d.). A partir de 2020, o Media Veritas passou a atribuir bolsas a pessoas vinculadas a uma instituição de ensino superior, instituição ou associação, que apresentem um projeto na área do combate à desinformação, à iliteracia mediática e à manipulação jornalística (Cardoso et al., 2020).

MILObs – Observatório sobre Média, Informação e Literacia

O MILObs¹⁴⁸ é um projeto que acompanha, monitoriza e divulga o que se faz no domínio da EpM, em Portugal e no estrangeiro, ao mesmo tempo que promove a LM junto dos diferentes setores da sociedade. O projeto teve início em 2012, com um Protocolo de Colaboração celebrado entre o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho, e o então Gabinete para os Meios de Comunicação Social. Após algum tempo de interregno e preparação, o MILObs foi lançado publicamente em 2018 (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, s.d.-c).

MUDA – Movimento pela Utilização Digital Ativa

O MUDA é uma iniciativa que envolve empresas, universidades, associações e o Estado português com o compromisso, de acordo com informação disponibilizada no *site*¹⁴⁹, de incentivar a participação dos portugueses no espaço digital, contribuindo para um país mais avançado, inclusivo e participativo, e que tem como objetivo contribuir para a redução do número de pessoas que nunca acederam à internet e para o aumento do número de utilizadores com competências mais avançadas.

OberCom – Observatório da Comunicação

O OberCom é um centro de investigação sobre *media* digitais e mapeamento das dinâmicas evolutivas da Internet, redes sociais e outras estruturas digitais de mediação. Ao longo das duas últimas décadas, o Observatório tem publicado vários estudos sobre a indústria dos *media* em Portugal e no mundo, nomeadamente a televisão, rádio e imprensa/jornalismo e

¹⁴⁸ <http://milobs.pt>

¹⁴⁹ <https://www.muda.pt>

entretenimento (Obercom, 2016). Entre os diversos projetos que contam com a presença do OberCom encontram-se o *Digital News Report* (estudo anual desenvolvido pelo Reuters Institute for the Study of Journalism, dedicado à análise dos padrões de consumo de notícias em formato digital) e o IBERIFIER.

Os Filhos de Lumière

Criada em 2000, a associação cultural Filhos de Lumière¹⁵⁰ tem como objetivo a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística, tendo por base a conceção, organização e a orientação de atividades destinadas maioritariamente a crianças e adolescentes. O objetivo é que os mesmos se envolvam nessas atividades procurando apreciar, analisar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica.

Ouvido Crítico

O Ouvido Crítico foi um programa de rádio da Antena 1 sobre LM e EpM, numa parceria com o MILObs, emitido à terça-feira às 15h40. Entre fevereiro de 2019 e dezembro de 2021, foram produzidos 114 episódios¹⁵¹.

Página 23

A Página 23¹⁵² é uma publicação sobre jornais, jornalismo, comunicação e educação para os *media* dirigida por Eduardo Jorge Madureira Lopes, que divulga investigações, análises, reflexões ou conselhos que podem servir de guia para o mundo dos *media* (Página 23, s.d.).

PassaPortugal

O PassaPortugal¹⁵³ é iniciativa da empresa tecnológica GONKSYS, que se assume como um instrumento pedagógico para a promoção de novos conhecimentos e competências, entre os quais se incluem comportamentos, cidadania, novas tecnologias e segurança na Internet (PassaPortugal, s.d.). Disponibiliza um portal *web* com vários conteúdos de LM.

Passaporte de Competências Digitais

O Passaporte de Competências Digitais é uma iniciativa do Programa para a Inclusão e Literacia Digital da Câmara Municipal de Lisboa que procura facilitar a entrada no mundo *online* a pessoas de todas as idades, em especial aos mais idosos, através de formação. Além da

¹⁵⁰ <https://osfilhosdelumiere.com>

¹⁵¹ <https://www.rtp.pt/play/p4406/ouvido-critico>

¹⁵² <https://pagina23.pt>

¹⁵³ <https://www.passaportugal.pt>

formação presencial, tem uma página no Facebook onde disponibiliza aulas digitais, em temas como notícias falsas|, WhatsApp, pagamentos *online* em segurança, Google Fotos, MBWay, entre outros (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, s.d.-b).

Pequeno Grande C

Promovido pela Associação para a Gestão de Cópia Privada e a Fundação Calouste Gulbenkian, o Pequeno Grande C foi um concurso dirigido às escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico que tinha como objetivos valorizar a criatividade, a colaboração e o direito de autor junto das crianças. O projeto decorreu entre 2011 e 2016, e desafiava os alunos a produzirem letras de músicas, fotografias, vídeos, poesia e prosa, por exemplo, para despertar as noções de autoria, de acordo com a legislação vigente, e trabalhar conceitos de linguagens, meios e audiências, mediante o fornecimento de material de apoio às escolas participantes (Fundação Calouste Gulbenkian, 2020).

PICCLE – Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita

A Plataforma PICCLE¹⁵⁴ é o fruto de um projeto do Plano Nacional de Leitura financiado pelo Programa Operacional Capital Humano, que tem como principal finalidade disponibilizar um conjunto de meios de informação e comunicação sobre a leitura, a escrita e as literacias em ambiente digital, de modo a facilitar a sua integração nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A plataforma oferece dezenas de recursos, propostas de atividades, bem como modelos teóricos, estudos e projetos de intervenção, escolhidos e apresentados por um grupo de especialistas em cinco áreas centrais no cruzamento das literacias: leitura, escrita, *media*, informação e digital (PICCLE, 2020).

Plano Nacional de Cinema

Criado em 2013, o Plano Nacional de Cinema¹⁵⁵ (PNC) é uma iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério da Educação, sendo operacionalizado pelo Instituto do Cinema e do Audiovisual, pela Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema e pela Direção-Geral da Educação. O PNC tem por objetivo principal formar públicos escolares para o cinema, garantindo-lhes os instrumentos básicos de leitura e de compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, bem como despertar o prazer para o hábito de ver e valorizar

¹⁵⁴ <https://piccle.pnl2027.gov.pt>

¹⁵⁵ <https://www.pnc.gov.pt>

o cinema enquanto arte, forma de conhecimento, expressão e comunicação estética, indo ao encontro dos pressupostos preconizados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas aderem ao Plano mediante uma candidatura anual. No ano letivo 2022-2023, estavam inscritos no PNC 546 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (Plano Nacional de Cinema, s.d.).

Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL)¹⁵⁶ foi criado em 2006 por resolução de Conselho de Ministros como uma “resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia” (Presidência do Conselho de Ministros, 2006). Em 2017, foi relançado mediante uma nova resolução do Conselho de Ministros (Resolução n.º 48-D/2017, de 31 de março) e como “estratégia nacional de elevação dos níveis de literacia, visando qualificar a população portuguesa e prepará-la para as exigências da sociedade do século XXI” (Presidência do Conselho de Ministros, 2017). Entre as várias incitativas de promoção da EpM do PNL destacam-se o PICCLE, o #estoualer – Concurso de fotografia no Instagram e a coordenação do Plano Nacional de Literacia Mediática.

Portal Ensina da RTP

No início de 2014, o operador de serviço público de televisão e rádio lançou, em parceria com o Ministério da Educação, o portal RTP Ensina¹⁵⁷, que, na altura da sua disponibilização ao público, contava já com cerca de 800 recursos de carácter pedagógico, como vídeos, áudios, infografias e fotografias, produzidos pelos diferentes canais da RTP ao longo das últimas oito décadas, entre os quais conteúdos relevantes para a EpM. Esta é aliás uma das categorias disponibilizadas¹⁵⁸, sendo possível encontrar, por exemplo, excertos dos programas “Nativos Digitais”, em antena na RTP2 entre 2010 e 2012, e o Dossiê Educação para os *Media*¹⁵⁹.

Projeto DADUS

O DADUS nasceu em 2007, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Comissão Nacional de Proteção de Dados, com o objetivo de sensibilizar os alunos para as questões de proteção de dados e da privacidade, promover uma utilização consciente das novas

¹⁵⁶ <https://www.pnl2027.gov.pt>

¹⁵⁷ <https://ensina.rtp.pt>

¹⁵⁸ <https://ensina.rtp.pt/temas-artigo/educacao-para-os-media>

¹⁵⁹ <https://ensina.rtp.pt/temas-dossie/educacao-para-os-media-4>

tecnologias e desenvolver a consciência cívica dos jovens (Pinto et al., 2011). O projeto disponibilizava um *site*¹⁶⁰ (atualmente *offline*) com recursos para os docentes usarem em sala de aula e um blogue (igualmente desativado) que acolhia trabalhos de alunos, banda desenhada, concursos, passatempos e jogos (DADUS, 2009).

Projeto Brain Ideas

O Projeto Brain Ideas¹⁶¹ é uma iniciativa da DecoJovem, lançada em 2019, com o apoio do Instituto Nacional da Propriedade Intelectual, da Inspeção-Geral das Atividades Culturais e da Rede de Bibliotecas Escolares, e visa sensibilizar as crianças e jovens para o respeito pela propriedade intelectual (a propriedade industrial e o direito de autor) e combater a contrafação e a pirataria, mediante ações de literacia mediática (DECO, s.d.-b). No seu segundo ano de funcionamento (2020-21), o projeto envolveu a formação de professores, com ações de curta duração (6 horas) em que participaram cerca de 200 docentes, e que visaram proporcionar às escolas metodologias de utilização dos conteúdos do *site* em contexto educativo.

Projeto bYou

Lançado em 2022, o bYou¹⁶² – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os *media* – é um projeto de investigação do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho e do MILObs, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. As iniciativas do projeto pretendem escutar e dar a voz (através de vídeo, *podcast*, fotografia, desenho, pintura, texto, poema, dança, música ou outras formas de expressão) a crianças e jovens até aos 18 anos, com o intuito de conhecer e problematizar a relação e as práticas dos mais novos com os *media* (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2022).

Projeto E-Media Education Lab

O E-Media Education Lab¹⁶³ é um projeto financiado pelo programa Erasmus+, tendo como objetivo proporcionar aos professores – incluindo futuros professores – o desenvolvimento de competências de LM. Essencialmente, são desenvolvidas estratégias de formação que lhes permitam implementar esta área na sua prática pedagógica (Cardoso et al., 2020).

¹⁶⁰ <https://arquivo.pt/wayback/20090924183103/http://dadus.cnpd.pt>

¹⁶¹ <https://decojovem.pt/brainideas>

¹⁶² <https://www.byou.ics.uminho.pt>

¹⁶³ <https://e-mediaeducationlab.eu/en>

Projeto MediaSmart

O projeto MediaSmart¹⁶⁴ é um programa de literacia para a publicidade para crianças entre os 6 e os 11 anos, importado do Canadá e Reino Unido e lançado em Portugal pela Associação Portuguesa de Anunciantes em 2008, contando com o apoio do Ministério da Educação desde 2012. O projeto distribui materiais pelas escolas de 1.º e 2.º ciclos que os solicitarem e promove concursos de criação de publicidade, pretendendo aumentar a literacia das crianças, em particular no que respeita à comunicação comercial e *marketing* nos diferentes *media* (MediaSmart, s.d.).

Projeto “PÚBLICO na Escola”

No início da década de 1990, o diário *PÚBLICO* lançou o “PÚBLICO na Escola”, iniciativa que visava, entre outros,

estimular nos jovens estudantes a consciência dos seus direitos e possibilidades de ação face à comunicação social, ajudando-os, nomeadamente, a descodificar a linguagem da imprensa (...) e contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico das novas gerações, nomeadamente face à comunicação social (...). (Público, 1998)

O projeto incluía um concurso de jornais escolares e a criação de recursos, como dossiês temáticos, para apoio à EpM nas escolas, mas viu o seu investimento decrescer no final da década seguinte. Em 2018-19 o projeto foi reativado¹⁶⁵, com o relançamento do Concurso de Jornais Escolares e com objetivos mais vastos que o projeto original, nomeadamente

a missão de criar pontes para os mais jovens poderem ler de forma aberta o mundo, de forma crítica, sabendo que uma notícia de jornal não é o mesmo que um boato nas redes sociais. Pretende-se com este projeto que as notícias ou as reportagens se transformem em materiais pedagógicos, fornecendo aos professores e aos pais recursos para trabalharem na sala de aula/ biblioteca escolar ou discutirem em casa. (Rede de Bibliotecas Escolares, 2022)

No âmbito do “PÚBLICO na Escola” é ainda disponibilizada gratuitamente às escolas interessadas a ferramenta TRUE¹⁶⁶, uma plataforma de criação de jornais escolares digitais (ver mais abaixo).

¹⁶⁴ <https://www.mediasmart.com.pt>

¹⁶⁵ <https://www.publico.pt/publico-na-escola>

¹⁶⁶ <https://true.publico.pt>

Projeto Media Literacy for Living Together (MILT)

Financiado pela Comissão Europeia, o MILT¹⁶⁷ decorreu entre 2018 e 2019 e teve como principal objetivo desenvolver a LM dos participantes. O projeto pretendia alcançar diretamente 75 jovens de Portugal, Dinamarca, Irlanda, Grécia e Chipre, com os quais se trabalharam as aptidões e competências de LM através de formação presencial e *online*. A lógica principal do MILT era permitir que os participantes se tornassem agentes de mudança social através do uso e criação de *media*, contribuindo para a inclusão de minorias, grupos marginalizados e procurando também alcançar comunidades *online*, para se representarem a si próprias nos *media* de forma criativa. Indiretamente, o MILT pretendia chegar às comunidades em que os jovens participantes se inseririam, nas quais se esperava que eles viessem a participar ativamente, como agentes de mudança. O parceiro português deste projeto foi a Universidade Lusófona (MILT, s.d.).

Projeto Transmedia Literacy

O projeto europeu Transmedia Literacy¹⁶⁸ tem como objetivos compreender como os adolescentes, entre os 12 e os 18 anos de idade, estão a aprender fora da escola e a introduzir essas experiências na mesma. O projeto disponibiliza um *kit* para professores para a integração de transliteracias na sala de aula (de que é exemplo a “Agenda de Atividades de Transliteracia”¹⁶⁹). O Transmedia Literacy envolve um grupo interdisciplinar de 25 investigadores com experiência em áreas como literacia mediática ou pedagogia e inovação na educação, e é realizado em oito países (Portugal, Austrália, Colômbia, Finlândia, Itália, Espanha, Reino Unido e Uruguai). O parceiro português é a Universidade do Minho (CORDIS, 2022).

Rádio Miúdos

Apresentada como a primeira rádio para crianças em português, a Rádio Miúdos¹⁷⁰ iniciou as emissões experimentais em novembro de 2015. É uma rádio exclusivamente *online*, com emissão 24 horas/7 dias por semana, e tem como objetivo dar às crianças uma rádio com conteúdos, música, linguagem e informação adaptados às suas idades e onde possam ter voz. O projeto foi premiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no concurso “Faz-Ideias de Origem Portuguesa 2015” (Rádio Miúdos, s.d.).

¹⁶⁷ <https://milt.ulusofona.eu>

¹⁶⁸ <https://transmedialiteracy.org>

¹⁶⁹ http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cccs_ebooks/issue/view/238

¹⁷⁰ <https://www.radiomiudos.pt>

Rádio ZigZag

A Rádio ZigZag¹⁷¹ é uma *web* rádio do grupo RTP, criada em 2016, feita para crianças, estando também disponível em aplicação para dispositivos móveis. A programação contempla múltiplas rubricas de entretenimento/pedagógicas dirigidas especialmente à faixa etária dos 5 aos 9 anos, dando sempre atenção aos conteúdos programáticos do ensino básico.

TRUE – Trustworthy news and Related content for a Unified writing Environment

A TRUE é uma plataforma de criação de jornais escolares digitais, disponível gratuitamente para alunos e professores. O projeto TRUE é promovido pelo jornal PÚBLICO (no âmbito da iniciativa “PÚBLICO na Escola”), a empresa de tecnologias digitais MOG e a Universidade de Aveiro, e visa fomentar a literacia mediática, aproximar as gerações mais novas do mundo do jornalismo, combater a desinformação, incentivar a revitalização dos jornais escolares e contribuir para o aumento das competências digitais de alunos e professores¹⁷².

YouNDigital – Youth, News and Digital Citizenship

O YouNDigital¹⁷³ (Jovens, Notícias e Cidadania Digital) é um projeto financiado pela FCT e desenvolvido pelo Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias (CICANT) da Universidade Lusófona, que tem como objetivo compreender a ligação entre os jovens, as notícias e a cidadania digital, abordando os interesses e necessidades mediáticas dos jovens, bem como os processos de socialização presentes no seu consumo de notícias (Obercom, 2023).

3.4.3. Congressos e seminários

Congresso Literacia, *Media* e Cidadania

O evento nacional de maior significado em temos de EpM é o congresso bienal sobre “Literacia, *Media* e Cidadania”¹⁷⁴, que conta já com seis edições. A primeira edição decorreu em Braga, nos dias 25 e 26 de março de 2011, a segunda no Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa, nos dias 10 e 11 de maio de 2013, a terceira realizou-se no mesmo local nos dias 17 e 18 de abril de 2015, a quarta decorreu nos dias 5 e 6 de maio de 2017 no Porto e o 5.º Congresso decorreu na Universidade de Aveiro, nos dias 4 e 5 de maio de 2019. Depois de um interregno

¹⁷¹ <https://www.rtp.pt/play/zigzag/direto/radio>

¹⁷² <https://www.publico.pt/publico-na-escola/true>

¹⁷³ <https://youndigital.com>

¹⁷⁴ <https://congressolmc.gilm.pt>

motivado pela pandemia, a sexta edição do Congresso decorreu nos dias 21 e 22 de abril de 2023, na Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa. Cada congresso, composto por sessões plenárias e blocos de comunicações livres, conta com a presença de centenas de participantes oriundos dos universos mediático, educativo, universitário e cultural em geral.

Fórum Informal sobre Literacia Mediática

O Fórum Informal sobre Literacia Mediática (FILM), organizado pelo Grupo Informal de Literacia para os *Media* (GILM), constitui outro evento importante na área da EpM e realizou até ao momento oito edições. A primeira decorreu no Palácio Foz, em Lisboa, a 10 de março de 2016. A segunda edição, que teve como tema “Internet, proteção de dados e Literacia dos *Media*”, decorreu na Escola Secundária D. Filipa de Lencastre, em Lisboa, no dia 3 de novembro de 2017. A Biblioteca Pública Municipal do Porto albergou a III edição do FILM, a 10 de maio de 2018, e teve como tema “Desinformação, liberdade de expressão e educação para os *media*”. A 6 de dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação, em Lisboa, acolheu a realização do IV Fórum, que debateu o tema “Que competências para a revolução digital?”. A 5.^a (8 de outubro de 2020), 6.^a (28 de janeiro de 2021) e 7.^a edições (7 de maio de 2021) do FILM decorreram *online* e tiveram como tema, respetivamente, “O digital numa pedagogia ativa e autonomizadora”, “Literacia Mediática na Biblioteca Escolar” e “Literacia Mediática e Desigualdades”. O VIII Fórum Informal Sobre Literacia Mediática decorreu no Instituto do Cinema e Audiovisual, no dia 26 de outubro de 2023, em Lisboa, e foi dedicado à literacia fílmica e audiovisual.

Encontro Nacional de Educação para os *Media*

O Encontro Nacional de Educação para os *Media*, uma iniciativa da Direção-Geral da Educação (DGE), teve a sua primeira edição no dia 21 de novembro de 2015, em Aveiro (em simultâneo com o IV Encontro Nacional de Rádios e TV Escolares e o II Encontro Nacional de Jornais Escolares), numa iniciativa coordenada pela ERTE, em parceria com o Centro de Competência TIC da Universidade de Aveiro¹⁷⁵. O II Encontro decorreu no dia 21 de janeiro de 2017, na Escola Secundária Ferreira de Castro, em Oliveira de Azeméis, numa iniciativa da DGE, coordenada pela ERTE, em parceria com o Centro de Competência TIC da Universidade de Aveiro e a Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação¹⁷⁶. A terceira edição, no dia

¹⁷⁵ <https://dge.mec.pt/encontro-nacional-de-educacao-para-os-media>

¹⁷⁶ <https://erte.dge.mec.pt/ii-encontro-nacional-de-educacao-para-os-media>

4 de maio de 2018, teve lugar no Auditório da Escola Secundária de Camões, em Lisboa, fruto de uma parceria entre a DGE, o Plano Nacional de Leitura e a RBE, e teve como tema “*Media e Cidadania*”¹⁷⁷. O IV Encontro, realizou-se a 10 de maio de 2019, no Auditório do Agrupamento de Escolas do Cerco, no Porto, numa iniciativa da DGE, subordinado ao tema “Uma Questão de Inteligências”¹⁷⁸. O V Encontro (3 de maio de 2021)¹⁷⁹, no contexto da pandemia, decorreu em formato *online* e teve como tema “Práticas e Recursos”. A 6.^a edição¹⁸⁰, sob o tema “Liberdade de Imprensa nos Dias de Hoje”, decorreu no dia 3 de maio de 2022, num formato híbrido, *online* (plataforma zoom da DGE) e presencial (Auditório da Escola Secundária D. Dinis, Lisboa), numa parceria entre a DGE, o GILM e o Centro de Formação António Sérgio. O VII Encontro Nacional de Educação para os *Media*, subordinado ao tema “Jovens, Redes Sociais, Desinformação e Intolerância”, decorreu no dia 7 de maio de 2024, e teve igualmente um formato híbrido, *online* (plataforma zoom da DGE) e presencial (Auditório da Escola D. Maria II do AE de Vila Nova da Barquinha).

3.5. O lugar dos *media* na educação formal em Portugal

Nesta secção iremos abordar as diferentes iniciativas e projetos de *media* da responsabilidade do Ministério da Educação e dos seus serviços, ou de outras entidades, mas fundamentalmente direcionados para as escolas dos ensinos básico e secundário.

3.5.1. Anos 80 do século XX – Projeto Minerva, Lei de Bases do Sistema Educativo, Proposta de Reforma do Sistema Educativo e Instituto de Inovação Educacional

Na sequência da Declaração de Grünwald (1982), assistiu-se em Portugal, na década de 80 do século passado, a um conjunto de iniciativas públicas que visaram dar uma maior visibilidade aos *media* nas escolas, de que destacamos o lançamento do Projeto Minerva (1985), as propostas de resolução do Programa Global de Reforma do Sistema Educativo (1987/88) e a criação do Instituto de Inovação Educacional (1987).

¹⁷⁷ <https://www.dge.mec.pt/noticias/iii-encontro-nacional-de-educacao-para-os-media>

¹⁷⁸ <https://erte.dge.mec.pt/iv-encontro-nacional-de-educacao-para-os-media>

¹⁷⁹ <https://www.dge.mec.pt/noticias/5o-encontro-nacional-de-educacao-para-os-media-praticas-e-recursos>

¹⁸⁰ <https://www.dge.mec.pt/noticias/vi-encontro-nacional-de-educacao-para-os-media-liberdade-de-imprensa-nos-dias-de-hoje>

O **Projeto Minerva** foi lançado pelo Ministério da Educação em 1985 (Despacho 206/ME/85, de 15 de novembro) e gerido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Departamento de Programação e Gestão Financeira, tendo vigorado até 1994. Acrónimo para Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização, o Minerva teve no professor António Dias Figueiredo o seu mentor e principal proponente. O projeto tinha como propósito a introdução das TIC nas escolas, nas vertentes da formação de professores e de formadores, da exploração e desenvolvimento de materiais, investigação, apoio direto ao trabalho dos professores nas escolas e da criação de condições logísticas para a instalação e utilização destes meios. O Minerva abrangeu mais de 140 escolas de todos os níveis de ensino, cerca de 40 centros de apoio local e 15 polos do projeto, num total estimado de mais de 2000 utilizadores distribuídos pelo continente, Açores, Madeira e Macau (Projecto Minerva, 2023). O Minerva constituiu, para a grande maioria desses agentes, o primeiro contacto com as tecnologias de informação e comunicação, e teve um impacto muito relevante nas escolas, em particular a constatação de que os computadores são “uma importante ferramenta intelectual que permite estender as capacidades de pensamento e de ação dos seres humanos nos mais diversos domínios” (Ponte, 1994, p. 54).

Em 1986 foi aprovada a **Lei de Bases do Sistema Educativo** (Lei n.º 46/86)¹⁸¹, onde os *media* são referidos apenas no âmbito da educação extraescolar e como meios de auxílio à aprendizagem, nomeadamente como instrumentos para realizar atividades de educação extraescolar (ponto 4 do art.º 26.º) ou mediante a identificação do papel do Estado em assegurar a dimensão educativa da programação televisiva e radiofónica (ponto 6 do art.º 26.º).

A Proposta Global de **Reforma Educativa dos anos 87/88** incluía dois importantes programas que visavam reforçar a presença dos *media* na escola: o Programa A5 – Educação e Comunicação, ligado à introdução da EpM na educação escolar e extraescolar; e o Programa A6 – Novas Tecnologias da Informação, focado na introdução das TIC no sistema educativo. Contudo, tanto um programa como o outro nunca passaram do papel e, em termos práticos, a única iniciativa na área dos *media* ligada a este projeto de reforma educativa foi a criação do **Instituto de Inovação Educacional (IIE)**, em 1987, no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo. Com a criação do IIE, o Ministério da Educação passava a dispor de um organismo responsável, entre outras atribuições, pela EpM, nomeadamente com a constituição do grupo

¹⁸¹ <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Educação e *Media*, coordenado por Teresa Fonseca. Neste contexto, é produzida documentação importante, como a coleção “Aprender com os *Media*”, e é patrocinada a realização de encontros temáticos (“A Educação e os Meios de Comunicação Social”) e de eventos inovadores à época (“A Escola e os *Media*”, “Semana dos *Media*”, “Dia da Imprensa” e “Dia da Imprensa na Escola”, concurso “Inovar educando, educar inovando”) (Pinto et al., 2011). O IIE foi extinto em 2002, tendo parte das suas atribuições transitado para a DGE.

Se é verdade que o projeto Minerva lançou as bases para uma primeira abordagem dos *media*, sobretudo os novos, em contexto escolar, e que o IIE foi responsável pelas primeiras ações de EpM em Portugal, em termos práticos, ambas as iniciativas tiveram uma abrangência muito limitada, e, ao longo de todos os anos 80, foram raras as escolas que desenvolveram atividades de LM.

3.5.2. Anos 90 do século XX – Internet e equipamentos para as escolas

Nos anos 90 do século XX, em particular na sua fase final, foram levadas a cabo várias iniciativas públicas na área da EpM, algumas das quais ainda hoje perduram. Começamos por destacar o lançamento do *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*¹⁸², aprovado pelo Conselho de Ministros no dia 17 de abril de 1997. Neste documento reconhece-se que a Sociedade da Informação pode contribuir para a melhoria do bem-estar dos cidadãos, em virtude de facilitar a construção de um Estado mais aberto, a inovação no ensino e na formação profissional, o acesso ao saber, entre outros contributos positivos (Missão para a Sociedade da Informação, 1997). O *Livro Verde* incluía medidas de política pública, que não se encontravam necessariamente detalhadas e orçamentadas, e apresentava exemplos que visavam ilustrar experiências, na administração pública e nas empresas, no contexto da sociedade da informação. O seu conteúdo foi um primeiro passo para a elaboração de planos de ação que originaram e deram suporte a um conjunto de iniciativas públicas que incluíam a EpM entre os seus objetivos. Entre estas, destacamos a Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa (**uARTE**), estrutura criada em 1997 pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia e que teve por missão coordenar o desenvolvimento do Programa Internet na Escola. Esta iniciativa tinha como finalidade ligar à Internet todos os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, através da colocação de um computador e uma ligação RDIS nas escolas (Uarte - Internet na

¹⁸² <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>

Escola, 2023). A uARTE manteve-se em funcionamento até 2002 e, numa primeira fase, abrangeu sobretudo escolas secundárias e do 2.º e 3.º ciclos, bibliotecas e associações, num total de mais de 1600 escolas ligadas no início do ano letivo de 97/98. Em 2000, iniciou-se a segunda fase, com o objetivo de estender o programa às cerca de 8000 escolas do 1.º ciclo de ensino público, objetivo esse alcançado no final de 2001. O projeto incluiu ainda a disponibilização de recursos documentais, sugestões de trabalho e a criação de dinâmicas de estímulo à participação e envolvimento das escolas no uso educativo da Internet (Freitas, 2004). A uARTE foi também responsável por várias iniciativas de LM, de que destacamos o projeto “Portugal na Internet (d)escrito pelos seus jovens”, especialmente concebido para o Pavilhão de Portugal na Exposição Universal de Hannover 2000, e que envolveu 350 escolas, cujos alunos criaram páginas *web* sobre as suas regiões, num total de 390 projetos (*Ibidem*).

Outro projeto que surgiu na sequência no *Livro Verde* foi o programa **Nónio Século XXI**, que teve início em outubro de 1996 e terminou em finais de 2002. Ligada a este projeto, esteve a criação dos Centros de Competência TIC¹⁸³, alguns dos quais ainda hoje mantêm a sua atividade. Refletindo uma preocupação sobre a integração das TIC nas escolas, este programa, através de um conjunto de medidas, visou uma intervenção no sistema educativo impulsionadora de novas práticas, onde o papel das TIC seria (re)equacionado à luz da integração dos novos *media* nas práticas pedagógicas. O Nónio teve como objetivos específicos: (i) apetrechar com equipamento multimédia as escolas dos ensinos básico e secundário e acompanhar com formação adequada, inicial e contínua, os respetivos docentes, visando a plena utilização e desenvolvimento do potencial instalado; (ii) apoiar o desenvolvimento de projetos de escolas; (iii) incentivar e apoiar a criação de *software* educativo; (iv) promover a introdução e generalização no sistema das tecnologias de informação e comunicação, de forma a satisfazer as necessidades e garantir o desenvolvimento do sistema educativo; (v) promover a disseminação e intercâmbio, nacional e internacional, de informação sobre educação. Grande parte das medidas que visavam consolidar o programa foi lançada sob a forma de concursos nacionais. O balanço do projeto é muito positivo, traduzindo-se “em atividades com elevado grau de envolvimento por parte dos alunos, em contexto disciplinar e interdisciplinar” (Silva &

¹⁸³ Os Centros de Competência TIC – ccTIC – resultam de protocolos estabelecidos entre o Ministério da Educação e as entidades em que estão integrados, sendo estas, na sua maioria, atualmente, instituições do Ensino Superior. Os ccTIC têm como missão apoiar as escolas na integração curricular das TIC, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento das competências digitais na educação.

Silva, 2002), abrangendo centenas de escolas e dezenas de milhares de alunos, e tendo contribuído para consolidar a importância das TIC e dos novos *media* nos processos de ensino-aprendizagem.

3.5.3. Diploma de competências TIC e Programa Internet@eb1

As iniciativas anteriores levaram o Governo a assumir o compromisso de criar um sistema de validação de competências básicas em tecnologias da informação, concretizado com a publicação do Decreto-lei 140/2001, de 24 de Abril, que enunciava o que se considerava competências básicas em TIC (art.º 3.º) e assegurava a possibilidade de obter um diploma em TIC mediante aprovação num exame prático, a realizar por entidades na área de atuação dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade, da Educação e da Ciência e da Tecnologia. Apesar de ainda se manter, esta iniciativa não teve o impacto esperado, uma vez que não está integrada no Sistema Nacional de Certificação Profissional.

O Programa Internet@eb1, lançado em fevereiro de 2002, numa parceria entre o Ministério da Ciência e da Tecnologia, a Fundação para a Computação Científica Nacional, as Escolas Superiores de Educação e algumas universidades, foi criado com o objetivo de acompanhar e prestar apoio pedagógico à utilização da Internet nas escolas públicas do 1.º ciclo do ensino básico. Esse apoio foi assegurado, em cada distrito, pela Escola Superior de Educação ou universidade nele sediada, através de sessões de trabalho com alunos e professores do 1.º ciclo, que pretendiam conferir a cada escola capacidades para produzir páginas *web* e certificar a aquisição de competências básicas em TIC a professores e alunos, sobretudo os do 4.º ano de escolaridade (as competências básicas em TIC eram as estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 140/2001 de 24 de abril). Este programa

parece ter contribuído de modo inequívoco para aumentar o uso educativo das TIC nas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico, para fins educativos, muito embora haja ainda um longo caminho a percorrer para que os professores se sintam à vontade no domínio destas tecnologias como instrumentos educativos (...). (Ponte et al., 2006, p. 172)

3.5.4. Salas TIC, disciplina TIC e Plano Tecnológico da Educação

No ano letivo 2004/2005, foi lançado o Projeto 1000 Salas TIC e a disciplina TIC no 9.º ano e no 10.º ano. O Projeto 1000 Salas TIC surge de uma parceria entre o Ministério de Educação, a Microsoft Portugal e a Sun Microsystems, e teve como objetivos criar e equipar laboratórios de informática para apoiar o lançamento do ensino obrigatório das TIC nos 9.º e 10.º anos (Rodrigues, 2014).

O Plano Tecnológico da Educação (PTE), programa de modernização tecnológica da escola portuguesa, aprovado por Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, pretendia tornar a escola um espaço de interatividade e de partilha de conhecimento sem barreiras, certificar as competências TIC de professores, alunos e funcionários e preparar as crianças e jovens para a sociedade do conhecimento. Envolveu o fornecimento de equipamento tecnológico às escolas, em particular, computadores, videoprojetores e quadros interativos, a ligação à banda larga de todas as escolas do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário e a formação de professores em tecnologias digitais. Apesar do avultado investimento feito em equipamentos (a relação n.º alunos/computador nas escolas básicas e secundárias melhorou de 11,7 alunos por computador em 2004/2005, para 2,05 em 2009/2010), a formação de docentes incidia sobretudo sobre o uso da tecnologia e pouco sobre o desenvolvimento de competências de LM de professores e alunos. Por outro lado, a própria certificação de competências, que poderia proporcionar uma oportunidade de trabalhar com os alunos a EpM, nunca chegou a concretizar-se plenamente.

Ainda relativamente ao fornecimento de equipamentos, importa destacar o programa e-escola (2007) de fornecimento de computadores a professores e alunos do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário (no âmbito das contrapartidas das operadoras móveis aquando da atribuição das licenças 3G), e o programa e-escolinha (2008), com a distribuição, a cada aluno do 1.º ciclo, do computador portátil Magalhães.

Contudo, todo este esforço de apetrechamento tecnológico, ao não ter sido acompanhado de verdadeiras ações de LM para alunos e docentes, que beneficiassem das experiências anteriores com os *media* tradicionais, foi uma oportunidade perdida em termos de EpM. Sara Pereira, no seu estudo “Navegando com o Magalhães – estudo sobre o impacto dos *media* digitais nas crianças”, apresentado no 2.º Congresso de Literacia, *Media* e Cidadania (2013), confirma 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 o programa resumiu-se essencialmente às questões de acesso e utilização da tecnologia (Pereira, 2013).

3.5.5. Rede de Bibliotecas Escolares

A iniciativa ministerial mais importante da década de 90 no âmbito da EpM foi a criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), que mantém, há quase três décadas, uma atividade consistente de promoção da EpM. O Programa RBE foi lançado em 1996, pelos ministérios da

Educação e da Cultura, com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico e digital. Abrangendo atualmente todas as escolas da rede pública e algumas escolas da rede privada com contrato de associação, a RBE procura que a biblioteca escolar, como espaço agregador de conhecimentos e recursos diversificados, seja na escola um local implicado na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia digital, da informação e dos *media*, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania (Rede de Bibliotecas Escolares, s.d.).

A Avaliação do Programa RBE, num estudo coordenado pelo Professor António Firmino da Costa, concluiu que

as bibliotecas escolares constituem um importante elemento de inovação nas escolas, tendo produzido impactos relevantes na promoção da leitura de crianças e jovens, na difusão de novas literacias (audiovisual, mediática, informática, da informação), nas aprendizagens curriculares, em geral, e na realização de atividades não disciplinares ou de enriquecimento curricular. (Costa, 2010, p. 142)

Entre os projetos desenvolvidos pela RBE na área dos *media*, destacam-se os seguintes:

a) Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar

O Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar¹⁸⁴ é, desde 2013, um instrumento determinante no desenvolvimento de competências na área dos *media* nas escolas. A LM é uma das três áreas do referencial (as outras duas são a literacia da leitura e a literacia da informação), e inclui propostas de atividades para todos os ciclos de ensino, do pré-escolar ao secundário, que poderão ser realizadas em sala de aula ou na biblioteca, em contexto curricular ou de enriquecimento curricular. Sobre a LM, o referencial indica que

as práticas de literacia dos *media* visam dotar os alunos de conhecimentos necessários para o seu uso criativo e informado. O aluno usa os *media* e espaços sociais de interação e comunicação de forma ética e responsável para produzir, comunicar e participar civicamente. A biblioteca escolar cria condições de acesso e oportunidades de aprendizagem, capacitando os jovens para a compreensão crítica da mensagem mediática, de forma a contribuir para a sua inclusão numa sociedade dominada pelas tecnologias e pelos *media*. (Rede de Bibliotecas Escolares, 2017, p. 31)

¹⁸⁴ http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial_2017.html

Para auxiliar os docentes na aplicação do referencial, foi criado um sítio *web*¹⁸⁵, com recursos e propostas de atividades.

b) Projeto MILD – Manual de Instruções para a Literacia Digital

O MILD – Manual de Instruções para a Literacia Digital¹⁸⁶ – nasceu de um projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 2016, que envolveu uma equipa de especialistas (Alex Martire, António Granado, António Maneira, Daniel Cassany, João Correia de Freitas, Paula Lopes e Vítor Tomé) coordenada por Teresa Calçada. Em 2018, o projeto foi entregue à RBE, que procedeu à revisão e atualização de conteúdos e à sua disseminação junto das escolas. Para esse efeito, foram dinamizadas, nos meses de janeiro e fevereiro de 2019, sessões de formação em nove capitais de distrito, que contaram, no seu conjunto, com a presença de mais de 1300 docentes. Tendo como público-alvo os jovens entre os 14 e os 18 anos e como objetivo central o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo, o MILD desafia os alunos para atividades de pesquisa, avaliação e seleção de informação, de forma crítica e autónoma, tendo em vista a construção de conhecimento. Proporciona ainda contextos comunicativos diversificados, em que o jovem, de forma adequada e segura, utilizando vários tipos de ferramentas digitais, pode expressar a sua opinião e verificar as aprendizagens realizadas. Disponibilizado ao público como portal *web*, o MILD está organizado em oito áreas de literacia, nos domínios da leitura, dos *media* e da cidadania digitais, cada uma das quais se desenvolve em torno de um conjunto de temas e atividades para os alunos realizarem autonomamente ou em contexto de sala de aula (Calçada et al., s.d.).

c) Operação 7 Dias com os *Media*

Desde 2013, durante uma semana de maio, a RBE e o Grupo Informal de Literacia Mediática promovem a “Operação 7 Dias com os *Media*”, com o objetivo de promover a reflexão em torno dos *media* e do seu papel na sociedade. Pretende-se que, ao longo de uma semana, grupos de alunos, professores, escolas, bibliotecas, empresas, autarquias ou universidades promovam atividades que permitam refletir sobre os *media* e sobre o papel que eles desempenham nas nossas vidas e na sociedade. A “Operação 7 Dias com os *Media*” coincide, por norma, com o dia 3 de maio, Dia Mundial da Liberdade de Imprensa. A imprensa é, no entanto, apenas uma das vertentes abordadas. Os riscos dos velhos e dos novos *media*, os

¹⁸⁵ <https://sites.google.com/mail-rbe.org/aprenderbe-rbe>

¹⁸⁶ <https://mild.rbe.mec.pt>

desafios que hoje se colocam à liberdade de expressão e de publicação, as novas e sofisticadas formas de controlo e vigilância, as responsabilidades da cidadania perante a comunicação mediática são outros tópicos sugeridos no *site* da iniciativa¹⁸⁷. Tinha inicialmente associado o concurso “7 Dias, 7 Dicas sobre os *Media*”, que visava fomentar o uso crítico, responsável e criativo dos *media*, bem como o exercício da liberdade de expressão, entre os alunos do 1.º ciclo ao secundário.

d) Concurso Medi@ção

O concurso Media@ção é promovido pela RBE e pela Secretaria-Geral da Presidência de Conselho de Ministros, em parceria com a Comissão Nacional da UNESCO, a Direção-Geral da Educação, a Fundação para a Ciência e Tecnologia, a Fundação PT e o Plano Nacional de Leitura 2027. A iniciativa pretende pôr os alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico a pensar sobre um tema que varia todos os anos, produzindo trabalhos originais, de carácter narrativo, num dos seguintes suportes: vídeo, *podcast* ou *spot* publicitário, com a duração máxima de três minutos¹⁸⁸.

e) WEIWE(R)BE

O WEIWE(R)BE é um projeto dinamizado pela RBE desde 2019, em parceria com a Rede Académica WEIWER® – LE@D, Universidade Aberta, que visa promover o desenvolvimento de competências de literacia de informação, enquadrando-as num trabalho de articulação entre a biblioteca escolar e o currículo, assumindo particular relevância a capacitação dos alunos para o uso crítico dos recursos educacionais abertos (Rede de Bibliotecas Escolares, 2019).

f) ProLiteracias: *Media* e Informação com a biblioteca escolar

O ProLiteracias é um projeto da RBE que pretende, através de uma candidatura anual aberta às escolas, estimular e dar suporte institucional ao desenho de programas que promovam a aquisição e o desenvolvimento da literacia dos *media* e da informação assentes no trabalho colaborativo entre a biblioteca e a sala de aula. Lançado no ano letivo 2023-24, o a iniciativa apoiou, no seu primeiro ano, 10 projetos de escolas de todo o país¹⁸⁹.

¹⁸⁷ <https://7diascomosmedia.gilm.pt/gilm>

¹⁸⁸ <https://www.rbe.mec.pt/np4/Mediaacao-2021.html>

¹⁸⁹ <https://www.rbe.mec.pt/np4/candidatura-proliteracias-media-e-informacao.html>

Em síntese, podemos afirmar que a RBE é hoje o principal parceiro das escolas no desenvolvimento de atividades de LM, através de uma série de iniciativas que “suportam o reconhecimento do papel crucial da escola, em particular das Bibliotecas Escolares, na promoção de leituras críticas dos *media*” (Pereira & Toscano, 2020, p. 61).

3.5.6. ERTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas) e os seus antecedentes

Em março de 2005, o Ministério da Educação criou a Edutic (Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação), no Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, dando continuidade à atividade do Programa Nónio Século XXI. No entanto, logo em julho de 2005, todas as competências exercidas pela Edutic foram transferidas para a Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola, designada por CRIE. Esta equipa teve como principal objetivo a conceção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem. Mais tarde, a CRIE foi substituída pela ERTE, integrada na estrutura orgânica da DGE, e tem como objetivos sensibilizar para a educação digital e para a integração curricular das tecnologias digitais como meios promotores do sucesso educativo e promover o desenvolvimento das competências digitais na educação, numa perspetiva de educação para a cidadania digital (ERTE, s.d.-a). A ERTE tem dinamizado várias iniciativas na área da EpM, entre as quais merecem destaque as seguintes:

a) SeguraNet

O SeguraNet tem como missão promover a cidadania digital e a educação para os *media* nas escolas e surge de uma parceria com o Centro Nacional de Cibersegurança, o Instituto Português do Desporto e Juventude, a Fundação Altice, a Microsoft Portugal, a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima e a Fundação para a Ciência e Tecnologia. O projeto faz parte do consórcio público-privado Centro Internet Segura, que, por sua vez, decorre do programa Mecanismo Interligar a Europa, da Comissão Europeia. Este programa apoia-se na estratégia europeia “Uma Internet melhor para as crianças”, que tem como eixos o desenvolvimento de conteúdos *online* de qualidade dirigidos a crianças e jovens; a sua sensibilização, prevenção e capacitação; a promoção de um ambiente *online* mais seguro e combater o abuso e exploração sexual de crianças (SeguraNet, s.d.-a).

b) Projeto Líderes Digitais

A iniciativa Líderes Digitais foi implementada em 2015/2016, com o objetivo de motivar os alunos para a divulgação de temáticas que incentivem à utilização segura e

responsável da Internet e dos dispositivos móveis, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento da LM (ERTE, s.d.-c).

c) Selo de Segurança Digital

O Selo de Segurança Digital é uma iniciativa europeia dirigida a todas as escolas, que visa promover e certificar práticas e políticas de segurança digital. Trata-se de um serviço europeu de certificação e de apoio que procura promover um ambiente seguro e enriquecedor, bem como o acesso seguro às tecnologias digitais, como parte da experiência de ensino e aprendizagem. Através deste projeto, a DGE apoia as escolas (alunos, pais, professores e funcionários), para que possam lidar com todos os aspetos relacionados com a cibersegurança (SeguraNet, s.d.-b).

d) Concurso Conta-nos uma história!

A iniciativa “Conta-nos uma história!”¹⁹⁰ decorreu entre 2009/10 e 2020/21 (um total de 12 edições) e teve como objetivo principal fomentar a utilização das TIC, nomeadamente tecnologias de gravação digital de áudio e vídeo, através da criação de projetos desenvolvidos pelas escolas de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Pretendia-se ainda contribuir para a definição de ações estratégicas de ensino, promotoras de situações de aprendizagem significativas na área dos *media*. Na dinamização deste concurso colaboravam, além da ERTE, a RBE e o PNL, em parceria com a Microsoft, a Associação Portuguesa de Professores de Inglês e a Rádio ZigZag (ERTE, s.d.-b).

e) Jogo Pedagógico Verdade ou Mentira

Este recurso¹⁹¹, desenvolvido com a colaboração do jornalista Paulo Pena, estimula o desenvolvimento do sentido crítico dos jovens perante as imagens e notícias com que se vão confrontando nas suas vidas. Seguindo uma abordagem de *quiz*, os conteúdos lúdicos são acompanhados de uma área pedagógica sobre como detetar notícias falsas (ERTE, s.d.-d).

3.5.7. Plataforma LEME – Literacia e Educação para os *Media* Em linha

A plataforma LEME¹⁹² é um agregador de recursos (por ex., vídeo, áudio, jogos, propostas de atividades), disponíveis em linha e prontos a usar em atividades pedagógicas a desenvolver em contextos formais, não formais ou informais de aprendizagem. Foi criada em

¹⁹⁰ <https://www.erte.dge.mec.pt/concurso-conta-nos-uma-historia>

¹⁹¹ <https://verdadeoumentira.dge.mec.pt>

¹⁹² <https://www.leme.gov.pt>

2021 numa iniciativa do secretário de Estado do Cinema, Audiovisual e *Media* e do secretário de Estado Adjunto e da Educação, reunindo um conjunto de parceiros e especialistas na área dos *media*. A LEME apresenta uma coleção vasta e diversificada de recursos destinados preferencialmente a professores do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a fim de apoiar o desenvolvimento de atividades de EpM na sala de aula (LEME, s.d.).

3.5.8. Plano de Ação para a Transição Digital

O Plano de Ação para a Transição Digital (PTD), aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 30/2020 de 21 de abril¹⁹³, é um documento estratégico de apoio à implementação de medidas que visam a transição digital do Estado, das empresas e do cidadão em geral e contempla três pilares de atuação: Pilar I – Capacitação e inclusão digital das pessoas; Pilar II – Transformação digital do tecido empresarial; Pilar III – Digitalização do Estado. As medidas direcionadas para a educação estão previstas em três subpilares do Pilar I: Educação digital; Formação profissional e requalificação; e Inclusão e literacia digital, que pretendem promover a integração transversal das tecnologias nas diferentes áreas curriculares dos ensinos básico e secundário, visando a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e a inovação e desenvolvimento do sistema educativo, dotando as crianças e jovens das competências digitais necessárias à sua plena realização pessoal e profissional, bem como a igualdade de oportunidades no acesso a equipamentos e recursos educativos digitais de qualidade (Presidência do Conselho de Ministros, 2020). As ações previstas no PTD incluíram a disponibilização de computadores portáteis e conectividade móvel a alunos e professores do 1.º ciclo ao secundário, o acesso a recursos educativos digitais de qualidade e um plano de capacitação digital de docentes. Este último teve por base o já referido DigCompEdu – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, com as seis áreas de competências que analisámos no ponto 3 do capítulo anterior, cada uma com um conjunto de sugestões de atividades para os professores desenvolverem com os seus alunos. Como vimos, do ponto de vista desta investigação, a área de maior interesse do DigCompEdu é a n.º. 6 – Promoção da competência digital dos aprendentes, que tem como objetivo possibilitar aos aprendentes usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas. Pensamos tratar-se de um documento orientador e estruturante, que reconhece a importância da LM no conjunto de aprendizagens

¹⁹³ <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>

que os alunos devem realizar na escola, e potenciador de uma efetiva EpM no sistema de ensino em Portugal.

3.5.9. Plano Nacional de Literacia Mediática

O Plano Nacional de Literacia Mediática foi apresentado em 2023, no âmbito do VI Congresso Literacia, *Media* e Cidadania, tendo as suas linhas orientadoras sido aprovadas em 17 de novembro desse ano, mediante a Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023:

- a) Criar um vasto compromisso social em torno da promoção da literacia mediática, fomentando o desenvolvimento descentralizado de iniciativas e a cooperação entre atores relevantes neste domínio;
- b) Potenciar a integração eficaz da literacia mediática nos currículos escolares em todos os níveis e ciclos de ensino, bem como a agregação ou criação de programas e recursos educativos em contextos de educação não-formal e informal ao longo da vida;
- c) Reforçar o envolvimento da comunidade educativa na promoção da literacia mediática, nomeadamente através de programas de formação dirigidos ao pessoal docente e não docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;
- d) Incentivar as iniciativas dirigidas aos segmentos da população com menores índices de literacia mediática;
- e) Fortalecer a confiança dos cidadãos na comunicação social, nomeadamente através de iniciativas que privilegiem o contacto direto com órgãos de comunicação social e respetivos profissionais;
- f) Valorizar iniciativas de literacia mediática com uma orientação prática, de proximidade e participativa;
- g) Fomentar a disponibilização de conteúdos em formatos acessíveis e adaptados a pessoas com necessidades específicas;
- h) Estabelecer boas práticas de literacia mediática nos diferentes setores da sociedade, com especial enfoque junto dos operadores do setor dos *media*;
- i) Promover a participação crítica e isenta de discurso de ódio nos diferentes fóruns públicos, em particular nos referentes ao panorama desportivo nacional, designadamente através de campanhas de sensibilização específicas. (Presidência do Conselho de Ministros, 2023)

A coordenação do Plano Nacional de Literacia Mediática compete ao Plano Nacional de Leitura, que elaborou e publicou, em março de 2024, o Plano Estratégico de Literacia Mediática, com objetivos, medidas e metas para os próximos cinco anos de implementação¹⁹⁴. Em fevereiro de 2024, mediante o Despacho n.º 1860/2024, de 19 de fevereiro, foi criado o conselho consultivo de acompanhamento do Plano Nacional de Literacia Mediática, presidido por Sara Pereira.

¹⁹⁴ https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3766/PLANO_ESTRAT_GICO_LITERACIA_MEDI_TICA_24.pdf

3.6. Os *media* no currículo em Portugal

Nesta secção, iremos tentar encontrar o lugar dos *media* no currículo dos ensinos básico e secundário em Portugal, por meio de iniciativas de Ministério da Educação que, de forma direta ou indireta, modular ou transversal, contribuam para a EpM em contexto de sala de aula.

3.6.1. Orientações curriculares. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Em 2010, o Ministério da Educação solicitou a uma equipa coordenada por Maria Emília Brederode Santos a elaboração de uma proposta curricular de Educação para a Cidadania que respondesse às necessidades de formação dos jovens neste domínio e acompanhasse as tendências atuais e as recomendações da União Europeia (Santos et al., 2011). A proposta foi apresentada no ano seguinte e incluía um conjunto de competências que remetem para a LM, como, por exemplo:

1.º 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)

2.º 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*. (*Ibidem*, pp. 13-14)

3.º 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 as suas implicações jurídicas. (*Ibidem*, pp. 15-16)

Ensino Secundário (...)

- 18. Compreender a importância dos *media* nas sociedades atuais, 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. (*Ibidem*, p. 18)

Em 2012, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho procede a uma reestruturação curricular que valida a proposta da Educação para a Cidadania, mas apenas como área transversal, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares. Não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória (embora possibilitando às escolas a decisão da sua oferta), a Educação para a Cidadania acabou diluída no conjunto vasto de orientações que chegam às escolas, e com este diploma “assiste-se a um esbatimento acentuado da centralidade da educação para a cidadania, que é remetida para uma suposta presença no currículo” (Ribeiro et al., 2014).

Em 2017, foi publicado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Como vimos no capítulo anterior, este é o documento de referência para todo o sistema educativo português e configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). O PASEO apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Os Princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares. A Visão de aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os Valores são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. As Áreas de Competências agregam as competências, entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados (Martins et al., 2017). A relação entre princípios, valores e áreas de competências está ilustrada na Figura 5.

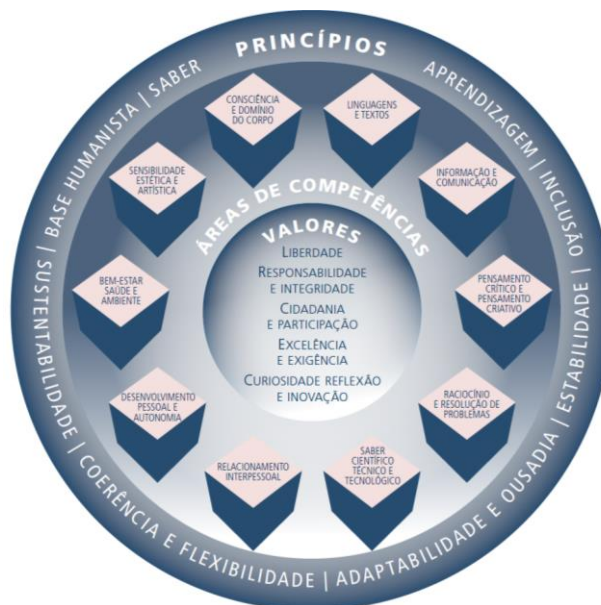


Figura 5 – Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (retirado de Martins et al., 2017).

Uma análise do PASEO permite-nos encontrar muitas áreas de convergência com competências de LM. Na visão de alunos, a afirmação de que se pretende que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, 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)

remete, de forma direta, para a capacidade de pensamento crítico inerente à LM e para as competências de comunicação e criatividade que enformam a generalidade dos modelos de LM.

Também nos valores que devem orientar as ações das crianças e jovens encontramos uma relação estreita com a LM, nomeadamente no que respeita a participação na sociedade e princípios éticos, em particular nos seguintes pontos:

- 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. (*Ibidem*, p. 17)

Quanto às competências do PASEO, a relação ainda é mais direta, em especial nas áreas que passamos a destacar:

Na área de Linguagens e Textos, que remete para a dimensão da linguagem definida em alguns quadros conceituais de LM, como o de Ferrés e Piscitelli (2012), os pontos dois e três poderiam claramente fazer parte de um modelo de LM:

- 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 Informação e Comunicação, que pressupõe que aos alunos sejam capazes de

- utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;
- transformar a informação em conhecimento;
- colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente. (*Ibidem*)

remete para as dimensões de acesso, análise e compreensão, que são comuns à maioria dos quadros conceituais que analisámos no capítulo anterior, e para a dimensão ética, na parte final do ponto três. Os descritores operativos para esta área, que pressupõem que os alunos

organizam a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência (...) 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 (*Ibidem*, p. 22),

evidenciam uma clara correspondência com a dimensão da criação da LM.

Esta dimensão, assim como a participação, manifestam-se também nas competências da área Relacionamento Interpessoal do PASEO, que implicam que os alunos sejam capazes 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. (*Ibidem*, p. 25)

O Pensamento Crítico e Criativo, outra área de competências do PASEO, traduz a importância que o pensamento crítico assume em muitas definições de literacia mediática

(Aufderheide & Firestone, 1993; Buckingham, 2019; Grizzle et al., 2021; Hoechsmann & DeWaard, 2015; NAMLE, s.d.), em particular neste conjunto de competências:

- 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. (Martins et al., 2017, p. 24)

Finalmente, pode ainda estabelecer-se uma relação próxima entre a dimensão estética, que integra os modelos conceituais de Ferrés Prats (2007), Ferrés e Piscitelli (2012) e do Projeto Transmedia Literacy (2018), e as competências da área de Sensibilidade Estética e Artística do PASEO, nomeadamente:

- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais. (Martins et al., 2017, p. 28)

Cruzando Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências do PASEO com as aprendizagens que a maioria dos especialistas recomenda na EpM, a convergência, como acabámos de ver, é muito direta e generalizada. Assim, à luz do documento, parece-nos evidente que a LM é essencial no “desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (Martins et al., 2017, p. 28) e podemos incluí-la numa das “múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (*Ibidem*) nesta sociedade em mutação constante. Isto é, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica o domínio da generalidade de competências de literacia mediática que analisámos no capítulo anterior.

3.6.2. Cidadania e Desenvolvimento

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória não é um texto normativo nem uniformizador, mas antes, como se afirma no documento, “uma matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Martins et al., 2017, p. 8). Assim, em agosto de 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018¹⁹⁵, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, que vem, de alguma

¹⁹⁵ <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

forma, concretizar, operacionalizar, o proposto no PASEO. Pela primeira vez na Educação em Portugal, é regulamentada a inclusão no currículo da EpM, no âmbito da componente de Cidadania e Desenvolvimento (art.º 15.º). Esta componente é definida como área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade. A sua implementação no currículo assenta na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)¹⁹⁶, publicada em setembro de 2017, que apresenta os diferentes domínios da Educação para a Cidadania organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, o segundo é obrigatório pelo menos em dois ciclos do ensino e o terceiro tem aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. Os *media* integram o segundo grupo:

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).

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.

3.º Grupo:

- Empreendedorismo (nas 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)

¹⁹⁶ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

A abordagem curricular da Educação para a Cidadania faz-se a dois níveis: ao nível de cada turma e ao nível global da escola. Ao nível da turma, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a Cidadania é integrada transversalmente no currículo. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico surge como disciplina autónoma – Cidadania e Desenvolvimento –, sob a responsabilidade de um docente. Nos cursos de educação e formação de jovens de nível básico e no ensino secundário, a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento desenvolve-se com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação. A abordagem ao nível global da escola está relacionada com a cultura escolar e com a participação de alunos em projetos (Monteiro et al., 2017).

Relativamente à avaliação,

recomenda-se o recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando as modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania, mas antes que permitam regular as aprendizagens e contextualizá-las face aos objetivos e metas da Estratégia de Educação para a Cidadania definida pela escola. (Monteiro et al., 2017, p. 11)

No ensino secundário, de acordo com o art.º 28.º 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.

3.6.3. Referencial de Educação para os *Media*

Publicado em 2014, o Referencial de Educação para os *Media* (REM)¹⁹⁷ visa propor um quadro de referência para o trabalho pedagógico em torno das questões da EpM na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tomando como modelo documentos análogos de diversos países, bem como as diretivas e recomendações nacionais e internacionais.

Como vimos no ponto 3 do capítulo anterior, o REM está, na sua primeira versão (2014), organizado em 12 temas, com propostas de atividades diferenciadas, de acordo com o ciclo de ensino, e diversos objetivos para cada um deles,

com o propósito de fornecer aos educadores e professores uma referência acerca do que pode ser considerado mais geral ou mais específico, sem prejuízo da adequação dos mesmos ao nível etário e ao percurso educativo das crianças e dos jovens. Os descritores de desempenho, em cada um dos níveis e ciclos de educação e ensino, são também os considerados adequados ao nível de desenvolvimento e ao

¹⁹⁷ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

escalon etário das crianças e jovens a que se destinam. Estes descritores integram um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes/valores e comportamentos necessários à concretização da aprendizagem pretendida. (Pereira et al., 2014, pp. 8–9)

De acordo com o referencial, a Educação para os *Media* não se reduz a (nem se confunde com) o uso dos *media* na educação, ainda que possa beneficiar desse uso. Muito menos se pode confundir com o mero uso de tecnologias, sejam elas velhas ou novas. Implica antes fazer dos *media* – não apenas dos “tradicionais”, mas também dos novos *media* – objeto de estudo, de reflexão e de prática, fazer uso mais esclarecido dos diferentes *media* e compreender criticamente as suas linguagens, mensagens e modos de funcionamento (Pereira et al., 2014). O REM constitui o documento orientador da abordagem pedagógica do domínio dos *Media* da educação para a cidadania. No final de 2023, o referencial foi revisto e atualizado, tendo em conta

- A evolução acentuada da tecnologia e, consequentemente, dos *media*;
- A pandemia COVID-19 que fez crescer os usos e alterou práticas mediáticas;
- A expansão, diversificação e consolidação das redes sociais digitais, convertidas em espaço privilegiado de interação, construção de identidade e meio de informação;
- A crescente plataformização e desenvolvimento de algoritmos reguladores das interações entre pessoas, associadas a políticas e negócios de dados individuais;
- O desenvolvimento dos sistemas de Inteligência Artificial, com incidência em diferentes áreas da vida social e política e, particularmente, na criação de bolhas de filtro e do fenómeno da desinformação;
- A agudização dos desafios relacionados com a informação jornalística, decorrentes da digitalização crescente e de fenómenos de populismo e de nacionalismo. (Pereira et al., 2023, pp. 6–7)

O REM passa agora a incluir oito temas, a que já fizemos referência no capítulo anterior.

3.6.4 Os *media* nas Aprendizagens Essenciais das disciplinas

As Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos de orientação curricular para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Em cada disciplina, as AE assentam em três elementos – conhecimentos, capacidades e atitudes – que, ao longo da progressão curricular, deverão explicitar:

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos),
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e

(c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina – na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas –, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical. (Roldão et al., 2017, p. 8)

As AE referentes ao ensino básico foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Nesta secção, iremos tentar estabelecer relações entre os conhecimentos, capacidades e atitudes previstos nas AE para cada disciplina dos ensinos básico e secundário e as competências de LM. Para isso, analisámos as AE de todas as disciplinas dos ensinos básico e secundário, a partir de um modelo de análise contruído com base nas cinco dimensões de LM incluídas no modelo concetual de LM que estabelecemos no capítulo anterior, tendo encontrado correspondência nos seguintes anos e disciplinas¹⁹⁸:

1.º ciclo

Português

As AE de Português do 3.º ano de escolaridade contemplam uma competência que podemos relacionar com a dimensão da LM de **apreciação crítica da informação**: “Distinguir nos textos características da notícia, (...) e da banda desenhada (estruturação, finalidade).” (Direção-Geral da Educação, 2018g).

TIC

No 1.º ciclo, as TIC estão integradas transversalmente no currículo e as suas AE, comuns a todos os anos do ciclo, “assumem-se como oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Direção-Geral da Educação, 2018a). Pretende-se que, de forma progressiva e ao longo dos quatro anos, os alunos desenvolvam:

- atitudes críticas, refletidas e responsáveis no uso de tecnologias, ambientes e serviços digitais;
- competências de pesquisa e de análise de informação *online*;
- capacidade de comunicar de forma adequada, utilizando meios e recursos digitais;
- criatividade, através da exploração de ideias e do desenvolvimento do pensamento computacional com vista à produção de artefactos digitais. (Direção-Geral da Educação, 2018a)

¹⁹⁸ Excluímos intencionalmente, no ensino secundário, as disciplinas de opção ou de oferta de escola apenas num ano de escolaridade, pelo reduzido número de alunos que as frequentam, ainda que algumas dessas disciplinas, como Aplicações Informáticas B e Oficina de Multimédia B, apresentem alguma relação com a Literacia Mediática.

Estas competências contemplam as dimensões do **acesso e uso**, de **apreciação crítica da informação**, de **interação e comunicação** e de **criação** da LM.

2.º e 3.º ciclos

TIC

As AE de TIC organizam-se em quatro domínios de trabalho que são comuns aos cinco anos do 2.º e 3.º ciclos (do 5.º ao 9.º ano), sendo trabalhados com um grau de complexidade crescente:

1. Segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais;
2. Investigar e pesquisar;
3. Colaborar e comunicar;
4. Criar e inovar.

Iremos analisar as AE do 9.º ano, que correspondem ao perfil de saída de TIC (a partir do 10.º ano, a disciplina deixa de ser obrigatória).

O domínio “Segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais” assenta no pressuposto de que as questões de ética e segurança devem estar continuamente presentes e devem ser trabalhadas de forma sistemática e explícita ao longo de todas as aprendizagens essenciais que os alunos realizam nesta disciplina (Direção-Geral da Educação, 2018m).

Em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes, pretende-se que o aluno fique capaz de:

Adotar uma atitude crítica, refletida e responsável no uso de tecnologias, ambientes e serviços digitais:

- Ter consciência do impacto das tecnologias emergentes (por exemplo: realidade virtual, realidade aumentada e inteligência artificial) na sociedade e no dia a dia;
- Adotar práticas seguras de utilização de dispositivos móveis (por exemplo: riscos de acesso através de redes públicas, instalação de aplicações para dispositivos móveis de fontes credíveis e dados recolhidos durante a sua utilização);
- Analisar critérios para seleção e instalação de aplicações nos dispositivos móveis;
- Conhecer funcionalidades de configuração dos dispositivos móveis que condicionam a privacidade (por exemplo: georreferenciação, acesso à câmara e microfone do dispositivo);
- Conhecer e utilizar as normas relacionadas com direitos de autor, propriedade intelectual e licenciamento relativas à utilização e criação de aplicações para dispositivos móveis;
- Conhecer e utilizar as recomendações relativas à acessibilidade, no âmbito da criação de aplicações para dispositivos móveis, mesmo que de forma elementar. (Direção-Geral da Educação, 2018m, p. 6)

Estas competências, associadas sobretudo à dimensão do **acesso e uso** de LM, abrangem também, nas questões de segurança, a área das **competências sociais e emocionais** no uso dos *media*, as normas de comportamento das **competências de comunicação** e a temática da propriedade intelectual das **competências criativas** (pontos 5 e 6).

No âmbito do domínio “Investigar e pesquisar”, espera-se que o aluno se aproprie de métodos de trabalho, de pesquisa e de investigação com a utilização das tecnologias, desenvolvendo competências de seleção e análise crítica da informação no contexto de atividades investigativas. (Direção-Geral da Educação, 2018m).

Quanto a conhecimentos, capacidades e atitudes, pretende-se, neste domínio, que o aluno fique capaz de:

Planificar estratégias de investigação e de pesquisa a realizar *online*:

- Formular questões que permitam orientar a recolha de dados ou informações pertinentes;
- Definir palavras-chave para localizar informação, utilizando mecanismos e funções de pesquisa;
- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e de pesquisa;
- Conhecer as potencialidades e principais funcionalidades de ferramentas, para apoiar o processo de investigação e pesquisa *online*;
- Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver;
- Analisar criticamente a qualidade da informação;
- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais, de forma a permitir a organização e gestão da informação. (Direção-Geral da Educação, 2018m, p. 7)

Estas AE, além de um reforço da dimensão do **acesso e uso** da LM, contemplam também as competências de **apreciação crítica da informação**.

No domínio “Comunicar e colaborar” pretende-se que o aluno desenvolva regras de comunicação em ambientes digitais, em situações reais ou simuladas, utilizando meios e recursos digitais (Direção-Geral da Educação, 2018m), e tem os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes associados:

Mobilizar estratégias e ferramentas de comunicação e colaboração:

- Identificar meios e aplicações que permitam a comunicação e a colaboração;
- Promover a criação de situações, no âmbito das quais o aluno comunica, colabora e interage de forma síncrona e assíncrona, recorrendo às plataformas digitais mais adequadas ao desenvolvimento do projeto;
- Selecionar as soluções tecnológicas mais adequadas para a realização de trabalho colaborativo e comunicação síncrona e assíncrona que se pretendem efetuar, no âmbito de atividades e/ou projetos,

utilizando de forma autónoma e responsável as soluções mais adequadas e eficazes para partilhar ideias, sentimentos, informações ou factos na concretização dos objetivos;

- Apresentar e partilhar informações sobre o processo de desenvolvimento e sobre os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração. (Direção-Geral da Educação, 2018m, pp. 7–8)

São competências que remetem claramente para o domínio da **interação e comunicação** da LM, que pressupõe o uso dos *media* para comunicar e colaborar.

Por fim, no domínio “Criar e inovar” engloba-se o conjunto de competências associadas à criação de conteúdos com recurso a aplicações digitais adequadas a cada situação (Direção-Geral da Educação, 2018m). Aqui pretende-se que o aluno seja capaz de:

Explorar ideias e desenvolver o pensamento computacional e produzir artefactos digitais criativos, recorrendo a estratégias e ferramentas digitais de apoio à criatividade:

- Conhecer e utilizar as potencialidades de aplicações digitais de representação de dados e estatística;
- Conhecer e explorar os conceitos de “Internet das coisas” e outras tecnologias emergentes (por exemplo: realidade virtual, realidade aumentada e inteligência artificial);
- Conhecer e explorar novas formas de interação com os dispositivos digitais. (Direção-Geral da Educação, 2018m, p. 8)

Trata-se, portanto, de competências associadas fundamentalmente à dimensão **criar** da LM, mas também às competências de **interação e comunicação** através dos *media* (ponto 3).

Em suma, as AE de TIC de 2.º e 3.º contemplam a maior parte das competências de LM, dentro do modelo adotado no âmbito desta tese, à exceção das questões de saúde e bem-estar que, no nosso modelo, incluímos nas competências sociais e emocionais no uso dos *media*.

Português

Na disciplina de Português de 5.º ano, a dimensão da **apreciação crítica da informação** da LM pode ser encontrada em competências como “Analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): (...) entrevista, anúncio publicitário, notícia (...) (em diversos suportes) (Direção-Geral da Educação, 2018i, p. 8). No 6.º ano, encontramos uma correspondência com a dimensão da **criação** em competências como “Utilizar processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos e intervir em blogues e em fóruns, por meio de textos adequados ao género e à situação de comunicação” (Direção-Geral da Educação, 2018j, p. 10).

No 8.º ano, são consideradas AE como

Ler em suportes variados textos dos géneros seguintes:(...) reportagem, comentário; texto de opinião (...).

Utilizar com critério as tecnologias da informação na produção, na revisão e na edição de texto.

Respeitar os princípios do trabalho intelectual, quanto às normas para citação (Direção-Geral da Educação, 2018k, pp. 6, 10).

Trata-se de aprendizagens que podemos associar às competências de LM de **acesso e uso** e de **criação** através dos *media*. Estas dimensões estão também presentes nas seguintes AE do 9.º ano:

Utilizar diversas estratégias e ferramentas informáticas na produção, revisão, aperfeiçoamento e edição de texto; (...)

Respeitar princípios do trabalho intelectual como explicitação da bibliografia consultada de acordo com normas específicas (Direção-Geral da Educação, 2018l, pp. 6, 10).

Educação Visual

Na disciplina de Educação Visual do 3.º ciclo, destaca-se a aprendizagem essencial “Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros)” (Direção-Geral da Educação, 2018h, p. 6), que remete para o domínio da **apreciação crítica da informação**.

Inglês

Na disciplina de Inglês do 2.º e 3.º ciclos, está previsto que os alunos saibam redigir e responder a *posts/tweets* curtos com frases curtas sobre passatempos, gostos e preferências; responder a um *email*, *chat* ou mensagem de forma simples (6.º ano) (Direção-Geral da Educação, 2018n), escrever ou responder a uma carta informal, *email*, *tweet*; escrever uma notícia para o jornal da escola (8.º ano), (Direção-Geral da Educação, 2018o), e escrever comentários e mensagens em blogues e redes sociais; responder a um inquérito, postal [sic] e/ou *email* (9.º ano) (Direção-Geral da Educação, 2018p). Trata-se de competências que podemos associar à dimensão **criar** de LM.

Ensino Secundário

Português

No Ensino Secundário, a disciplina de Português, no 10.º e 11.º anos, reforça algumas AE do ciclos anteriores, nomeadamente a interpretação e análise de diferentes géneros textuais, como reportagem e documentário, exposição sobre um tema, discurso político e debate, apreciação crítica e artigo de opinião evidenciando a perspetiva crítica e criativa, e o respeito pelos princípios do trabalho intelectual (Direção-Geral da Educação, 2018c, 2018e, 2018f), AE que podemos relacionar com as competências de LM de **apreciação crítica da informação** e

de **interação e comunicação** através dos *media* (e ainda a **dimensão criativa**, no que diz respeito aos direitos de autor).

Inglês

A disciplina de Inglês, no 10.º ano, inclui, nas suas AE, duas áreas temáticas – 2. O Mundo tecnológico: a inovação tecnológica e as mudanças sociais; e 3. Os *media* e a comunicação global: a internet e a comunicação global, a comunicação e a ética (Direção-Geral da Educação, 2018b) – que é possível associar às dimensões de LM de **acesso e uso, interação e comunicação** através dos *media* e **sociais e emocionais no uso dos media**.

No 11.º ano, a mesma disciplina, na área temática 3, aborda a publicidade e o *marketing*; (Direção-Geral da Educação, 2018d), o que remete para a dimensão de LM de **apreciação crítica da informação**.

Filosofia

A disciplina de Filosofia, no 10.º ano, tem como uma das suas AE “Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspetiva ética com outras áreas do saber”, que é possível associar às competências de **apreciação crítica** da informação.

Biologia e Geologia

A AE “Pesquisar e sistematizar informações, integrando saberes prévios, para construir novos conhecimentos” da disciplina de Biologia e Geologia do 10.º ano poderá fornecer o contexto para trabalhar quer as **competências técnicas e instrumentais** para acesso e uso dos *media* quer as **competências criativas**.

Apresentamos, na Tabela 36, um resumo da relação entre as AE dos ensinos básico e secundário e as competências de LM (algumas AE contabilizam para mais de uma área de competência de LM).

QUADRO RESUMO DA RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS E COMPETÊNCIAS DE LM					
		Disciplinas do 1.º ciclo	Disciplinas do 2.º ciclo	Disciplinas do 3.º ciclo	Disciplinas do Ensino Secundário
Dimensões de literacia mediática	Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	TIC (1 AE)	TIC (6 AE)	TIC (6 AE) Português, 8.º (1 AE)	Inglês, 10.º ano (2 AE) Biologia e Geologia 10.º ano (1 AE)
	Competências de interação e	TIC (2 AE)	TIC (4 AE)	TIC (4 AE)	Inglês, 10.º e 11.º anos (3 AE)

comunicação através dos <i>media</i>				Português 10.º e 11.º anos (1 AE)
Competências de apreciação crítica da informação	Português, 3.º ano (1 AE)	Português, 5.º ano (1 AE) TIC (1 AE)	Educação Visual (1 AE) TIC (1 AE)	Português 10.º e 11.º anos (1 AE) Inglês, 11.º ano (1 AE) Filosofia (1 AE)
Competências criativas no uso dos <i>media</i>	TIC (1 AE)	Português, 6.º ano (1 AE) Inglês, 6.º ano (1 AE) TIC (4 AE)	Português, 8.º e 9.º anos (2 AE) Inglês, 8.º e 9.º anos (2 AE) TIC (4 AE)	Português 10.º e 11.º anos (1 AE) Inglês, 10.º ano (2 AE) Biologia e Geologia 10.º ano (1 AE)
Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>		TIC (5 AE)	Português, 8.º e 9.º anos (1 AE) TIC (5 AE)	Filosofia 10.º ano (1 AE)

Tabela 36 – Quadro resumo da relação entre as aprendizagens essenciais dos ensinos básico e secundário e competências de literacia mediática (elaboração própria a partir das AE do Ensino Básico e Secundário, DGE, 2018).

Conclusão

Como pudemos constatar, têm vindo a multiplicar-se e a diversificar-se, sobretudo nas últimas duas décadas, as iniciativas públicas de EpM em Portugal, fruto dos “esforços de vários agentes, pautando-se por liberdade e criatividade no desenho e implementação de projetos, com diferentes metodologias e alvos” (Jorge et al., 2014, p. 171).

Contudo, mais de quatro décadas após a Declaração de Grünwald, não podemos ainda falar verdadeiramente da existência de uma política pública consistente de EpM em Portugal. O recente Plano Nacional para a Literacia Mediática está ainda a dar os primeiros passos, e embora já tenha publicado o seu plano estratégico, ainda não é muito claro quem, quando, de que forma e com que meios irão aplicar-se as medidas previstas. A disciplina de Educação para a Cidadania, que materializa a integração curricular da EpM, está longe de ser consensual na sociedade portuguesa, como ficou evidente na recente polémica¹⁹⁹ a propósito da sua obrigatoriedade, correndo o risco de se extinguir numa eventual mudança de política educativa, de que o nosso país tem sido fértil nas últimas décadas. Por outro lado, os *media*, além de não estarem incluídos nos domínios do primeiro grupo (aqueles que são obrigatórios em todos os ciclos e níveis de ensino), acabam por ter pouca relevância no vasto conjunto de áreas que as

¹⁹⁹ <https://expresso.pt/sociedade/2020-09-05-A-polemica-a-volta-da-Cidadania-e-Desenvolvimento>

escolas têm de abordar (16 no total), para uma disciplina com apenas 45/50 minutos semanais e em alguns casos apenas semestral. No ensino secundário, e pedindo de empréstimo o axioma de Fraus-Meigs (2006) a propósito da LM, ao considerar-se a cidadania uma responsabilidade de ensino de todos os professores, facilmente se compreende que depressa se transformará na responsabilidade de nenhum deles. O próprio Referencial de Educação para os *Media*, apesar de, na sua revisão de 2023, surgir numa versão simplificada, com menor número de temas, pressupõe, ainda assim, um peso curricular que os *media* visivelmente não têm no currículo atual.

As abordagens curriculares via Aprendizagens Essenciais, embora representem uma evolução face à anterior organização curricular, estão, como vimos, longe de dar um contributo significativo para o desenvolvimento das competências de LM necessárias aos cidadãos do século XXI e que, paradoxalmente, como pudemos constatar, estão muito mais claramente contempladas no PASEO.

E se disciplina de TIC seria aquela de onde se esperaria um maior contributo para as competências de LM, o seu peso curricular é praticamente irrelevante e castrador do seu papel na EpM. As TIC estão integradas, tanto no 2.º como no 3.º ciclos (únicos anos onde existem como disciplina autónoma obrigatória), na componente curricular Educação Artística e Tecnológica, que inclui outras disciplinas, como Educação Tecnológica e Educação Musical (2.º ciclo), Educação Visual (2.º e 3.º ciclos) e Complemento à Educação Artística (3.º ciclo), com uma carga horária a ser distribuída por todas. A título de exemplo, no ano letivo 2021-22, em quase metade das escolas portuguesas (44,5%), as TIC tiveram apenas 45 ou 50 minutos por semana, em cada ano, números muito semelhantes aos dos três anos letivos anteriores subsequentes à publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Num quinto das escolas, a disciplina é apenas semestral (Ledesma, 2022). Isto significa que, na grande maioria das escolas, as TIC têm uma fatia do currículo correspondente a apenas 3,7% no 2.º ciclo e 3,3% no 3.º ciclo, ou metade disso quando funciona semestralmente. Acresce que cerca de 40% dos docentes de TIC considera insatisfatórias ou pouco satisfatórias as condições da sala de aula (Ledesma, 2022). Estas condicionantes limitam fortemente a concretização das AE definidas para a disciplina, todas elas convergentes, como vimos, com competências de LM.

Parte II

Metodologia e instrumentos metodológicos

Capítulo 4 – Metodologia e instrumentos metodológicos

4.1. Problemas e objetivos

4.1.1. Problemas

Em janeiro de 1982, 19 países-membros da UNESCO, reunidos em Grünwald (Alemanha), subscreviam uma declaração que apelava às autoridades competentes no sentido de

lançarem e apoiarem programas integrados de educação para os *media* do ensino pré-escolar ao ensino universitário e à educação de adultos – cujo objetivo seja desenvolver os conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, consequentemente, de uma maior competência entre os utilizadores dos *media* eletrónicos e impressos. (UNESCO, 1982)

Mais de quatro décadas depois desta Declaração de Grünwald, a necessidade de incluir a educação para os *media* em práticas de ensino formal é reconhecida pela maioria dos países e foi regulamentada em muitos deles, em especial na última década e como resultado de recomendações e diretivas de diversas organizações internacionais, como a Comissão Europeia (2009), a UNESCO (2006, 2011b, 2013; Catts & Lau, 2008; Grizzle et al., 2021) e o Conselho da Europa (2019). Em vários países, os currículos foram ou estão a ser reorganizados de modo a garantir que crianças e jovens em idade escolar sejam capazes de aceder, usar e interagir com os *media*, tanto os tradicionais como os novos, de forma criativa, crítica e produtiva.

Em Portugal, a integração dos *media* em contextos formais de aprendizagem concretiza-se mediante o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e que regulamenta a inclusão, pela primeira vez em Portugal, da EpM no currículo, no âmbito da componente de Cidadania e Desenvolvimento. Esta componente do currículo operacionaliza a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que pressupõe que os *media* sejam abordados obrigatoriamente pelo menos em dois ciclos de ensino, seja de forma transversal (no 1.º ciclo e no ensino secundário), seja no âmbito de uma disciplina autónoma (no 2.º e 3.º ciclos) – a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Por outro lado, a aprovação do Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), instrumento orientador das aprendizagens escolares, contempla competências de literacia mediática em quase todos os seus indicadores, nomeadamente linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, sensibilidade estética e artística e saber técnico, e tecnologias.

Coincidindo com a crescente relevância que a literacia mediática tem ganhado nas políticas públicas, vários investigadores passaram a olhar para a escola como palco da educação para os *media* e produziram estudos, relatórios, dissertações e teses que contribuíram para um maior conhecimento do fenómeno (Lopes, 2014, Pereira et al., 2015, Pessoa, 2017, Costa et al., 2018, Pereira & Toscano 2020). Existem ainda alguns estudos internacionais envolvendo Portugal que abordam indiretamente práticas e competências de literacia mediática, nomeadamente o EU Kids Online (Ponte & Batista, 2019), com crianças e jovens dos 9 aos 17 anos, o International Computer and Information Literacy Study (ICILS), com alunos do 8.º ano (2013, 2018, 2023), e o Programme for International Student Assessment (PISA), com alunos de 15 anos (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2018, 2022).

Contudo, a maior parte destes estudos são anteriores à implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2018-19), a iniciativa portuguesa de EpM mais importante das últimas décadas e que consagra, pela primeira vez, a integração dos *media* em contextos formais de aprendizagem. Na revisão de literatura que efetuámos no capítulo 3, verificou-se, portanto, que não existem estudos que avaliem o efeito desta estratégia no desenvolvimento das competências de literacia mediática dos alunos. Por outro lado, como vimos também no capítulo 3, contactou-se ainda que grande parte dos estudos sobre EpM envolve apenas a aplicação de questionários de autoperceção, incidindo fundamentalmente sobre usos dos *media*, e não a heteroavaliação de competências, o que se traduz numa interpretação e conhecimento limitados do fenómeno.

Importa, por isso, conhecer o impacto da educação para os *media* em contextos formais de aprendizagem, nomeadamente o seu contributo para o desenvolvimento das competências de literacia mediática dos alunos, tendo em conta que, na altura em que desenvolvemos o trabalho de campo, já haviam passado quatro anos desde a implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e cujos efeitos sobre a literacia mediática não tinham sido, portanto, até ao momento, estudados. Com esta investigação, procurámos colmatar essa falha, estudando, por um lado, o efeito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, domínio dos *media*, no desenvolvimento de competências de literacia mediática em alunos que, durante quatro anos letivos (entre 2018-19 e 2021-22), tiveram esta componente de formação (Cidadania e Desenvolvimento) como disciplina autónoma no seu plano curricular do 2.º e 3.º ciclos, e, por outro lado, avaliando o efeito que uma disciplina específica de EpM no ensino secundário, com 45 minutos semanais, teria na literacia mediática dos alunos. Dado que, na escola onde decorreu a investigação, o domínio dos *media* faz parte da estratégia de educação

para a cidadania no ensino secundário, procurou-se ainda determinar o contributo de cada disciplina (preconizado na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania para este nível de ensino) no desenvolvimento das competências de literacia mediática dos alunos.

Assim, o nosso problema principal foi:

De que forma a integração da educação para os media em contextos formais de aprendizagem contribui para o desenvolvimento das competências de literacia mediática dos alunos?

Deste problema principal derivaram alguns problemas adicionais que contextualizam o primeiro e desdobram a problemática em questões passíveis de serem investigadas de forma sistemática, controlada e crítica, no âmbito desta nossa investigação. Os problemas adicionais foram os seguintes:

A integração da educação para os *media* como disciplina autónoma no ensino secundário contribui para o desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos?

Que efeitos o domínio dos *media* da educação para a cidadania, que, no ensino secundário, prevê o contributo de todas as disciplinas, tem sobre o desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano?

Quais as disciplinas e projetos da escola que contribuem para o desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano?

Os docentes das turmas envolvidas integram atividades de educação para os *media* no desenvolvimento curricular das suas disciplinas?

Os docentes das turmas envolvidas têm formação e motivação para o desenvolvimento de competências de literacia mediática nos alunos?

Por outro lado, no final desta tese será disponibilizado um novo instrumento, sob a forma de currículo de literacia mediática para alunos do ensino secundário, que possa ser aplicado em qualquer ano de escolaridade do ensino secundário de qualquer escola do país. Ainda que o Referencial de Educação para os *Media* (Pereira et al., 2014), revisto em 2023 (Pereira et al., 2023), e o Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar (Rede de Bibliotecas Escolares, 2017) apresentem algumas orientações curriculares sobre a integração da educação para os *media* em atividades letivas, eles não constituem efetivamente, porque demasiado generalistas (pressupõe-se que possam ser aplicados em qualquer nível de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário), um currículo de literacia mediática. O instrumento a produzir no âmbito desta

investigação oferecerá às escolas e aos docentes um currículo de LM para o ensino secundário, testado em ambiente letivo e passível de ser adaptado ao contexto de cada comunidade escolar.

4.1.2. Objetivos

Os objetivos visam orientar a investigação no sentido de conhecer os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Assim, definimos um objetivo geral, ligado a uma visão global e abrangente do tema, e um conjunto de objetivos específicos, que apresentam um carácter mais concreto e que concorrem para a consecução do objetivo geral.

Objetivo geral

Conhecer o papel da educação formal no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano.

Ainda que a Estratégia Nacional de Educação para Cidadania (ENEC) inclua os *media* entre as quase duas dezenas de temas, não existe formalmente, no currículo dos ensinos básico e secundário, uma disciplina de EpM, ao contrário do que acontece em alguns países do mundo, como vimos no capítulo 3 (ponto 3.3). Estabelecemos por isso como objetivo central desta tese conhecer o papel que uma disciplina específica de educação para os *media* poderia desempenhar no desenvolvimento de competências de literacia mediática. Escolhemos o 10.º ano por se tratar de um ano de início de ciclo e por se tratar do primeiro ano em que os alunos que estão a iniciar o ensino secundário completaram um percurso curricular (iniciado no 5.º ano) que incluiu, nos últimos quatro anos, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Este facto permitir-nos-ia conhecer o efeito que a ENEC teve no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos (por comparação com as competências demonstradas pelos jovens da mesma idade em estudos anteriores à implementação da ENEC), e adaptar as estratégias e atividades previstas no currículo de literacia mediática. Assim, deste objetivo geral, derivam objetivos específicos que complementam e clarificam o primeiro:

Objetivos específicos

- Desenvolver estratégias e recursos que facilitem a aquisição de competências de literacia mediática pelos jovens do ensino secundário em contextos formais de aprendizagem.
- Conhecer o nível de competência mediática dos jovens no início do ensino secundário.

- Compreender em que medida a implementação de atividades de educação para os *media* em contexto formal de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de literacia mediática nos jovens.
- Conhecer o efeito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, domínio dos *media*, no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos.
- Conhecer o contributo de disciplinas e projetos da escola no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos.

Para alcançar estes objetivos, construímos, a partir do quadro teórico, um modelo de análise que inclui:

- A identificação das diferentes dimensões da LM;
- A proposta de currículo de LM para o ensino secundário e a sua aplicação em contexto formal de aprendizagem. O desenvolvimento deste currículo pressupõe um movimento pendular entre reflexão teórica e pesquisa empírica;
- O lugar dos *media* nos documentos de organização pedagógica da escola: Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, projetos curriculares das turmas, Estratégia de Educação para a Cidadania;
- O lugar dos *media* nas aprendizagens essenciais das disciplinas curriculares;
- As práticas letivas dos docentes no desenvolvimento de competências de literacia mediática.

4.2. Metodologia

4.2.1. Seleção da amostra

Na escolha da amostra, usámos a amostragem por conveniência, selecionando turmas da escola a cujo quadro o investigador pertence. De entre as 17 turmas de 10.º ano da escola, foi escolhida aleatoriamente uma turma em cada um dos cursos com maior número de alunos: Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. Adotou-se o mesmo procedimento com as turmas de controlo.

4.2.2. Operacionalização da pesquisa

No âmbito desta investigação, estudámos, ao longo de um ano letivo (2022-23), as competências mediáticas de 55 alunos de 10.º ano e o papel que um programa formal de educação para os *media*, sob a forma de uma disciplina curricular com 45 minutos por semana,

desempenhou na aquisição dessas competências. Estando a iniciar o ensino secundário no ano letivo 2022-23, estes alunos encetaram no 2.º ciclo do ensino básico um percurso curricular que incluiu a Educação para a Cidadania como disciplina autónoma de frequência obrigatória, cujas orientações curriculares contemplam a Educação para os *Media* (EpM). Começámos por fazer um diagnóstico das competências já adquiridas por estes alunos e estabelecer um programa de formação (currículo de literacia mediática) que procurou dar resposta às debilidades encontradas, tendo por base o Referencial de Educação para os *Media* e outros referenciais internacionais (nomeadamente o Quadro de Referência da Literacia Digital Global, o Currículo de Literacia dos *Media* e da Informação da UNESCO, o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos da Comissão Europeia e as recomendações do Conselho da Europa sobre cidadania digital). Com base neste programa de formação, trabalhámos, ao longo do ano letivo 2022-23, com duas turmas de 10.º ano (uma de Ciências e Tecnologias e outra de Línguas e Humanidades) da Escola Secundária Leal da Câmara (concelho de Sintra, distrito de Lisboa). Usámos também duas turmas do mesmo ano e dos mesmos cursos como grupo de controlo.

Adotámos a metodologia da investigação-ação, uma das metodologias mais utilizadas em educação, que assenta não só na compreensão e interpretação da realidade, mas também na sua modificação e melhoria. Trata-se de uma metodologia reconhecida por “apoiar os professores na investigação dos problemas que emergem da sua própria prática quotidiana, para os quais é necessário encontrar soluções” (Cardoso, 2014, p. 14).

McKernan (*apud* Máximo-Esteves, 2008, p. 20) define este desenho de investigação de forma clara: “Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.”

Afonso (2005) apresenta cinco características da investigação-ação identificadas em *League of Schools Reaching Out* (1991):

Em primeiro lugar, é uma investigação realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto da pesquisa (...). Em segundo lugar, o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano (...). Em terceiro lugar, a opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (...). Em quarto lugar, existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento dos dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização. Finalmente, a investigação-ação implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou. (p. 75)

Tendo em conta o objeto de estudo e as problemáticas a investigar, a investigação-ação apresentou-se-nos como a metodologia mais adequada, pois permitiu-nos trabalhar no contexto da atividade profissional e numa realidade que conhecemos (a escola a cujo quadro de docentes pertence o investigador) e que desejamos aprimorar.

Como técnicas de pesquisa e recolha de dados, utilizámos uma metodologia mista, combinando metodologias quantitativas – inquérito por questionário (IQ) a alunos e professores e prova de literacia mediática (PLM) – e qualitativas (observação participante).

O IQ e a PLM (Apêndices A e F) foram inicialmente (em maio de 2022) apresentados e discutidos com um pequeno grupo de foco de três alunos do ensino secundário, tendo em conta aferir a adequação das perguntas à faixa etária dos alunos de 10.º ano e aos seus hábitos de consumo de *media*. De seguida, realizámos, com ambos os instrumentos, um pré-teste, em junho de 2022 (aplicado a uma turma de 30 alunos do 10.º ano), tendo em vista melhorar a sua validade, mediante a análise da sua consistência interna (índice de Alpha e Cronbach e coeficiente de Kuder-Richardson), do seu índice de dificuldade e do seu poder discriminativo. Com base neste pré-teste, algumas perguntas da PLM foram substituídas devido ao seu baixo poder discriminativo e outras foram anuladas dado o seu elevado grau de dificuldade, que exigia um tempo de resposta incompatível com o tempo programado. No IQ, algumas perguntas foram reformuladas porque não eram entendidas pelos alunos (por exemplo, a pergunta sobre a profissão dos pais, que pedia para selecionarem uma categoria da Classificação Portuguesa de Profissões, foi substituída por uma pergunta de resposta aberta, posteriormente recodificada) ou anuladas (por exemplo, a pergunta sobre o rendimento dos pais, uma vez que a maior parte dos alunos não sabia responder). Os instrumentos foram depois aplicados às duas turmas de estudo e às duas turmas de controlo em dois momentos distintos: no início (setembro), no caso do IQ e da PLM, e no final (junho), com a repetição da PLM, do ano letivo 2022-23, com dois objetivos que estão no cerne desta investigação: por um lado, conhecer o impacto do programa formal de educação para os *media* nas turmas-alvo, por comparação com as turmas de controlo, e, por outro, conhecer o efeito da transversalidade das aprendizagens na área dos *media*, prevista na educação para a cidadania, no desenvolvimento de competências de LM dos alunos, tanto nas turmas-alvo como nas turmas de controlo, isto é, conhecer o contributo das diferentes disciplinas do 10.º ano na EpM.

O IQ foi anónimo e individual e respondido em sala de aula, usando um formulário Google, num tempo que variou entre os 35 e os 47 minutos. Os alunos usaram o seu próprio computador ou o *smartphone* para responder (a quem não tinha computador ou *smartphone* foi

fornecido um *tablet* da escola). Foi explicado aos alunos que em qualquer momento podiam terminar ou desistir da realização do IQ.

O IQ tinha um total de 47 perguntas (seleção ou escolha múltipla) criadas a partir da revisão da literatura, nomeadamente Pereira, Moura & Pinto (2015) (perguntas 10, 11, 19, 22, 26, 31 e 32, e com adaptações nas perguntas 12 e 21), Matos (2020) (perguntas 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41 e com adaptações na pergunta 43), Schneider, Helsper, van Deursen & van Laar (2021) (pergunta 39) e do DQ Institute (DQ LAB PTE. LTD., 2021) (perguntas 44 e 45, com adaptações). As restantes perguntas foram de produção própria. As 47 perguntas foram distribuídas por quatro dimensões, estabelecidas igualmente a partir da revisão de literatura:

1. Dados sociodemográficos (perguntas 1 a 9);
2. Frequência de acessos e usos dos diferentes *media* (perguntas 10 a 33);
3. Contextos de aprendizagem e autoperceção sobre conhecimentos e competências no que respeita à análise e compreensão dos conteúdos mediáticos (perguntas 34 a 40);
4. Atitudes e valores perante os *media* (perguntas 41 a 47).

A PLM realizou-se também em sala de aula, na semana seguinte à aplicação do IQ. Igualmente anónima e individual, incluiu 22 perguntas de seleção, escolha múltipla ou resposta aberta, usando um formulário Google, e teve um tempo resposta entre os 25 e os 52 minutos na primeira fase e entre os 21 e os 58 minutos na segunda fase. Os alunos usaram o seu próprio computador para responder à prova (a quem não tinha computador foi fornecido um computador da escola). Foi explicado aos alunos que em qualquer momento podiam terminar ou desistir da realização da prova.

As 22 perguntas da PLM foram estabelecidas a partir da revisão da literatura, nomeadamente EduMediaTest (2021) (pergunta 13, adaptada), Matos (Coord.) (2020) (pergunta 11, e perguntas 8, 12 e 17, adaptadas) e do DQ Institute (DQ LAB PTE. LTD., 2021) (pergunta 22). As restantes perguntas foram de elaboração própria.

A prova avaliou conhecimentos e competências dos alunos na área dos *media* em cinco áreas distintas, estabelecidas igualmente a partir da revisão de literatura:

- A. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* (P1, P2, P3, P5 e P6);
- B. Competências de apreciação crítica da informação (P7, P8, P9, P11, P12 e P16);
- C. Competências de interação e comunicação através dos *media* (P4, P15 e P18);
- D. Competências criativas no uso dos *media* (P13 e P14);

E. Competências sociais e emocionais no uso dos *media* (P10, P17, P19, P20, P21 e P22).

As perguntas foram pontuadas para um total de 1000 pontos (aproximadamente 200 pontos para cada área), sendo as classificações obtidas pelos alunos posteriormente convertidas para 100 pontos.

Os dados obtidos na aplicação inicial do inquérito e da PLM serviram também como diagnóstico para a reformulação/ajustes ao currículo de literacia mediática.

A pergunta 13 foi modificada na aplicação da prova no final do ano (uma vez que entretanto passou a ficar disponível *online* a tradução em português do que era pedido aos alunos), passando a ter, na sua parte inicial, a seguinte redação: “13. Pesquisa na Internet ‘Constitución de la República del Ecuador’. Traduz para português o artigo 1.º da Constituição do Equador usando um serviço de tradução *online*, e copia a tradução para a resposta a esta pergunta, melhorando, se necessário, a tradução”.

No final do ano letivo, foi ainda aplicado um inquérito por questionário aos docentes das turmas-alvo e das turmas de controlo (Apêndice I), constituído por um total de 15 perguntas de seleção ou escolha múltipla (de produção própria, a partir da revisão da literatura). O questionário incidia sobre as competências de literacia mediática dos docentes, a sua formação contínua ou inicial na área da EpM, a motivação e a predisposição para o desenvolvimento de atividades de EpM e sobre as atividades curriculares ou extracurriculares de EpM efetivamente desenvolvidas com alunos ao longo do ano letivo. Procurou-se, desta forma, identificar outras variáveis, para lá do currículo de literacia dos *media*, com potencial impacto no desenvolvimento das competências de LM dos alunos.

Aos dados dos questionários e da prova de LM foram aplicados procedimentos estatísticos, mediante o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, que ajudaram a encontrar resposta para as perguntas de investigação. Estes procedimentos estão descritos e documentados quer no capítulo 5 (os de maior relevância para os objetivos da investigação) quer nos Apêndices.

Quanto às técnicas qualitativas, privilegiámos a observação participante, metodologia em que o observador participa de forma direta nas atividades de recolha de dados. O papel-chave da observação participante na compreensão de fenómenos sociais foi reconhecido há muito tempo, em resultado de estudos pioneiros como *Sociedade de Esquina* de William Foote Whyte (edição original de 1943) e *Ousiders* de Howard S. Becker (edição original de 1963),

que realçaram a importância de “observar pessoas específicas e ver como se relacionam umas com as outras” (Whyte, 2005, p. 24) e demonstraram que “as pessoas agem com base em sua compreensão do mundo e do que há nele” (Becker, 2008, p. 12). De facto, a capacidade humana de observar o mundo à nossa volta constitui a base da nossa capacidade de conhecer e de refletir sobre o que nos rodeia. Muito do que sabemos sobre o mundo e sobre os outros vem de uma vida inteira de observação. Como sugere Angosino (2009, p. 55), a observação “é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”, muitas vezes com o objetivo de “responder a alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento ou da organização social” (*Ibidem*).

A observação participante proporciona ao investigador condições favoráveis para observar atividades, situações, factos e comportamentos à medida que ocorrem, facilitando a “identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento” (Spradley, 1980, p. 80) e permitindo, assim, o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto e a obtenção de um retrato mais fiel do objeto de investigação.

A observação participante, no nosso caso, foi operacionalizada mediante o desenvolvimento semanal de atividades pedagógicas, tendo por base um currículo de LM (Apêndice Q), produzido no âmbito da investigação, num processo dinâmico e interativo que foi sofrendo ajustes decorrentes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo, de acordo com seguinte esquema:

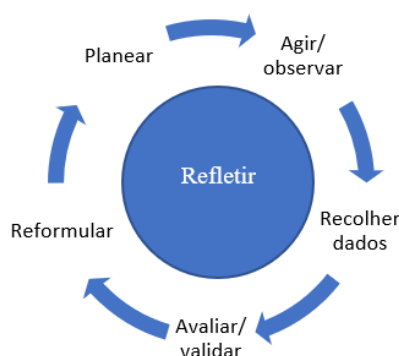


Figura 6 – Processo dinâmico de interação entre a observação participante e o currículo de LM.

Utilizámos como fontes para a elaboração deste currículo, a nível nacional, o *Referencial de Educação para os Media* (a versão de 2014, pois, à data, ainda não havia sido publicada a atualização de 2023), o *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar* (Rede de Bibliotecas Escolares, 2017) e o *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal* do INCoDe.2030 (2019). A nível internacional, os documentos da UNESCO *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (2015), *Global Media and Information*

Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competences (2013), *Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens* (Alton et al., 2013), os manuais do Conselho da Europa *Internet Literacy HandBook* (Richardson et al., 2017) e *Digital Citizenship Education Handbook: Being online, well-being online, and rights online* (Richardson & Milovidov, 2019), o referencial da UE *DigComp 2.2 – The Digital Competence Framework for Citizens* (2022) e ainda um referencial do Ministério da Educação de França, *Éducation aux Médias et à l'Information* (2022).

Tendo como base esse currículo, desenhamos um conjunto de dez atividades, de duração variável (entre uma e cinco aulas), realizadas no contexto da disciplina ‘Projeto de Turma’ (incluída no currículo do 10.º ano, com 45 minutos semanais). No desenvolvimento curricular, privilegiou-se, do ponto de vista pedagógico, a metodologia de trabalho de projeto e de resolução de problemas (assente em trabalho de grupo e trabalho de pares, apenas excepcionalmente trabalho individual), com modalidades de avaliação formativa e avaliação pelos pares, não sendo objeto de avaliação sumativa. Foi solicitado que, em todas as aulas, os alunos se fizessem acompanhar de um computador portátil, equipamento indispensável à realização de todas as atividades, tanto nas fases de pesquisa de informação como de comunicação, interação, produção, avaliação e reflexão.

A observação, estruturada ou semiestruturada, foi objeto de registo, usando duas técnicas distintas mas complementares:

- a) Diário do investigador: registo detalhado e descritivo das atividades realizadas. Este diário inclui uma cronologia das atividades (data, lugar e hora de observação), planos de aula, descrições dos participantes, descrições do cenário físico (sala de aula e outros espaços onde decorreu a ação pedagógica, nomeadamente, biblioteca e auditório da escola), o ambiente das aulas (participação, relações sociais, dinâmicas, tarefas), descrições de comportamentos e motivações e registos de conversas ou de outras interações verbais e não-verbais. Este registo foi feito de forma objetiva, mediante uma grelha de registo, anonimizando os participantes sob a forma de um código, posteriormente convertido para nome fictício. O diário incluiu ainda uma reflexão teórica (tendências e discrepâncias), metodológica (falhas e sugestões de reformulação) e a descrição dos sentimentos, interrogações, ideias e impressões do investigador.

A utilidade dos diários, bem como a sua complementaridade face a outras técnicas, está bem patente nesta síntese de Burgess (1997, p. 147), quando recorda que o diário “proporciona

uma visão ‘por dentro’ das situações e, (...) complementa os materiais reunidos através da observação e das entrevistas conduzidas pelo próprio investigador”.

- b) Portefólio de investigação: coletânea de recursos descritivos sobre as atividades realizadas.

Segundo Sá-Chaves (1997), os portefólios pressupõem

ou a recolha e registo seletivos de evidência através de produtos que se orientam para cumprir essa função de evidência ou, então, para a explicitação de processos complexos que sustentam epistemologicamente o entrosamento entre pensamento e ação ou entre a vida e a reflexão sobre ela. (p. 87)

O nosso portefólio é constituído por recursos produzidos para o desenvolvimento das atividades (planificações, materiais, instrumentos de avaliação, resultados da avaliação, sínteses descritivas do desempenho dos alunos), trabalhos de alunos e uma reflexão crítica sobre os mesmos, e registos em fotografia e vídeo. No portefólio de investigação foram ainda incluídas notas resultantes da análise documental e de tratamento estatístico de dados quantitativos (nos casos em que isso foi possível) dos seguintes documentos da escola: Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento de Escolas (AdE) e respetivo relatório anual de avaliação (domínio dos *media*), Projeto Educativo, projetos curriculares das turmas-alvo e das turmas de controlo, sínteses descritivas de avaliação dos alunos elaboradas pelos docentes dos conselhos de turma no âmbito da avaliação formativa e sumativa dos alunos, resultados da avaliação final dos alunos, resultados do Inquérito *Selfie for Schools*, Plano Anual de Atividades do AdE e respetivo relatório de avaliação.

A observação foi um processo contínuo de identificação de padrões e de interpretação dos dados, em busca de significados, envolvendo uma reflexão progressiva sobre esses mesmos significados e a sua relação com os problemas de partida e com os objetivos da investigação e sobre a adequação dos instrumentos e técnicas adotados.

4.2.3. Análise de conteúdo

Robert e Bouillaguet (1997, p. 4) definem a análise de conteúdo como “uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”. Trata-se, pois, de um processo inferencial, em busca de um significado, através do estabelecimento de uma relação entre os dados obtidos “no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por

zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção” (Amado et al., 2014, pp. 304–305).

De acordo com Laurence Bardin (2009), os métodos de análise de conteúdo têm como objetivos a “*ultrapassagem da incerteza*”, isto é, “será a minha leitura válida e generalizável?”, e o “*enriquecimento da leitura*”, isto é, “poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?” (p. 29).

A análise de conteúdo incidirá sobre o *corpus* documental constituído no âmbito desta tese, tendo em conta o tema de estudo, nomeadamente:

- Diário do investigador;
- Portefólio do investigador;
- Questões abertas da PLM;
- Documentos da escola (fontes primárias):
 - Projeto Educativo do AdE;
 - Plano Anual de Atividades do AdE e respetivo relatório de avaliação;
 - Estratégia de Educação para a Cidadania do AdE e respetivo relatório anual de avaliação (domínio dos *media*);
 - Projetos curriculares das turmas-alvo e das turmas de controlo;
 - Sínteses descritivas de avaliação dos alunos elaboradas pelos docentes dos conselhos de turma no âmbito da avaliação formativa e sumativa dos alunos;
 - Relatório do Inquérito *Selfie for Schools*.

Iniciámos o procedimento de análise mediante um processo de categorização, operação que Bardin (2009) define como

classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico (p. 117).

Tendo por base o quadro teórico de referência, construiu-se uma matriz com temas, categorias, subcategorias e indicadores de LM, aos quais foram associadas unidades de registo provenientes do *corpus*. Para selecionarmos estas unidades de registo, determinámos as palavras (ou família de palavras), os temas, os conceitos, usando um procedimento misto, que combinou categorias prévias emergentes do enquadramento teórico e da revisão bibliográfica, com categorias induzidas a partir da análise, ainda que subordinadas ao referencial teórico. Seguiu-se um processo de categorização, pelo qual os dados brutos foram transformados e

agregados em unidades de significado natural, mediante a identificação de padrões, a construção de unidades de sentido idêntico e o estabelecimento de relações entre os diferentes temas, na busca de respostas para as questões da investigação.

No processo de categorização, procurámos adotar três princípios básicos (Reis, 2017): “**exaustividade**, por forma a ser o mais abrangente possível em relação ao tema de análise”, “**exclusividade**, em que cada categoria deve apenas permitir classificar um dado por categoria (evitando ambiguidades)” (p. 226), sem esquecer que “as categorias devem ser **claras e replicáveis**, isto é, suficientemente óbvias e consistentes para serem aplicadas em estudos similares” (*Ibidem*).

A apresentação e interpretação dos dados, a construção de explicações plausíveis a partir dos dados que foram sistematizados, isto é, a passagem da matriz ao texto, emergiu desta tarefa de condensação e construção de significados. Procurou-se uma explicação coerente e consistente, em que cada parte foi interpretada tendo por referência o todo, entendendo este todo como o objetivo principal da nossa tese.

O facto de termos optado por uma metodologia mista permitiu-nos depois fazer a triangulação entre estes dados e os oriundos da investigação quantitativa (dados dos inquéritos e das PLM), de modo a reforçar a credibilidade da investigação, ponderando sistematicamente a pertinência das respostas obtidas às perguntas inicialmente formuladas, a partir do cotejamento dos resultados procedentes dos dados (tanto os quantitativos, como os qualitativos) com as hipóteses.

4.2.4. Validade dos dados

A investigação quantitativa consegue demonstrar tanto a validade como a fiabilidade dos seus dados por meios estatísticos, entendida a fiabilidade como a existência de métodos e resultados estáveis para poderem ser controlados e generalizados a populações mais amplas, e a validade como a consistência entre os dados obtidos e o que se pretendia medir.

No caso da investigação qualitativa, os investigadores não estão habitualmente preocupados com a fiabilidade pois reconhecem que muito do que fazem não é, em última análise, passível de generalização. Não obstante, será sempre necessário demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados. Tivemos, por isso, em conta as maneiras pelas quais a observação participante pode aproximar-se dos critérios de fiabilidade científica, nomeadamente o registo de todo o processo de observação,

mediante notas detalhadas, e a utilização de técnicas padronizadas para registo e análise dos dados (Angrosino, 2009).

Quanto à validade, sabe-se que as observações são suscetíveis aos vieses das interpretações subjetivas, potenciados pela proximidade entre o investigador e o objeto observado, e pela ausência de resultados quantificáveis e estatísticos. Outra crítica apontada resulta do facto de se trabalhar habitualmente com um número reduzido de unidades de registo (a “amostra”), dificultando por isso a generalização. Não obstante, vários autores apontam diferentes formas de os investigadores que trabalham com observação participante legitimarem o seu trabalho, por exemplo, “assegurando a clareza e exatidão nas apresentações do contexto da investigação; na exposição do problema a ser investigado; nos modos como o investigador obteve acesso aos dados; nas suposições dos participantes; no modo como se entendeu o papel do investigador” (Freebody, 2003, p. 77), e garantindo que os “dados correspondem exatamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico” (Gauthier, 1987, p. 12). Trata-se de orientações que procurámos seguir com rigor em todas as etapas do processo. Por outro lado, no nosso caso, o facto de uma parte importante da investigação assentar na recolha de dados quantitativos permitiu um exercício de triangulação que ajudou a validar os dados qualitativos e a sua interpretação.

Já Lincoln & Guba (1985, p. 300) substituem, no que diz respeito à investigação qualitativa, a noção de validade pela de veracidade (*trustworthiness*), um conceito que envolve um conjunto de processos conducentes à credibilidade (os resultados e interpretações feitas pelo pesquisador são plausíveis para os sujeitos envolvidos?), transferibilidade, (os resultados do estudo podem ser transferidos para outros contextos ou para o mesmo contexto em outras épocas?) consistência (os resultados obtidos têm estabilidade no tempo?) e confirmabilidade (os resultados obtidos são confirmáveis?), “equivalentes naturalistas dos termos convencionais de ‘validade interna’, ‘validade externa’, ‘fiabilidade’ e objetividade’.”

Segundo alguns autores, a generalização, no sentido de leis que se aplicam universalmente, não é um objetivo da pesquisa qualitativa. Porém, a ideia de generalização é bastante aceite nessa abordagem, no sentido de que os dados de um estudo podem ser úteis para se compreender dados de outros estudos (André, 1998; Ogbu et al., 1988; Taft, 1988). Outros autores preferem deslocar o foco da generalização para a contextualização, isto é, o conhecimento, localizado, histórico e diverso, é válido no contexto que lhe confere significado, e o debate sobre a validade “não pode conduzir a critérios fixos [tal como não conduz] a um conhecimento seguro e sem ambiguidade” (Kvale, 1996, p. 240). Para este autor, o processo de

validação deixa de se centrar na procura de um conhecimento certo e absoluto, e passa a centrar-se no conhecimento defensável: “a validação torna-se uma questão de escolha entre interpretações em confronto, [...] examinando e argumentando a favor da credibilidade relativa de afirmações alternativas de conhecimento” (*Ibidem*). A validação pelas audiências é apresentada como alternativa por alguns autores, concretizada no grau de consenso quer entre aqueles para quem a investigação terá interesse ou relevância (Erben, 1998), quer junto de uma comunidade mais alargada, como a dos participantes do estudo ou do público em geral (possuidor da compreensão crítica do senso comum) ou junto da comunidade científica detentora das competências teóricas e metodológicas do tema em investigação (Kvale, 1996).

4.2.5. Limitações

Quando se investiga num terreno que nos é familiar (o campo de estudo é uma escola do ensino secundário onde o investigador é docente há cerca de uma década), apresentam-se algumas questões de natureza metodológica, nomeadamente o desempenho simultâneo de dois papéis – o de investigador e o de docente da disciplina onde vai decorrer a observação participante – e o envolvimento racional e emocional com a cultura de escola. Segundo alguns autores, esta situação pode traduzir-se num défice de objetividade, pois a ausência de distanciamento entre investigador e investigado propicia a possibilidade de distorção e enviesamento, e bloqueia o discernimento (Huberman & Miles, 2002). Procurámos ultrapassar estas limitações com um forte compromisso com o rigor e a sistematicidade metodológicos, com um padrão ético de responsabilidade, com um foco constante nas questões da investigação, com o recurso à triangulação de métodos e de dados e com uma atenção redobrada aos pressupostos pessoais, valores e estados emocionais e à sua possível interferência no estudo.

4.2.6. Considerações éticas

A ética tem vindo a ocupar um lugar de destaque em vários domínios científicos, sendo, de acordo com Uwe Flick (2005), um requisito fundamental para validar uma investigação. Procurámos, por isso, adotar os princípios específicos de conduta mais habituais em investigação em Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente:

- Consentimento e participação informados, tendo em consideração a capacidade de consentimento de cada participante;
- Participação voluntária do indivíduo, não podendo a sua participação ser imposta nem objeto de coação;
- Participação informada dos participantes, de forma a estes conhecerem as características principais do estudo, os eventuais riscos associados à sua participação, assim como os benefícios que lhes estão inerentes;

- Não causar danos ou colocar em risco os sujeitos participantes do estudo, devendo os mesmos ser previamente avaliados aquando da definição do projeto;
- Anonimato e confidencialidade dos dados obtidos, devendo só serem recolhidos os elementos pessoais que se apresentem estritamente necessários ao estudo em curso e minimizando o período durante o qual a informação identificativa dos participantes se encontra disponível;
- Responsabilidade profissional;
- Integridade científica;
- Apresentação dos resultados verdadeiros, sem invenção ou manipulação dos mesmos;
- Comunicação dos resultados à comunidade científica e ao público em geral, minimizando as interpretações erradas dos dados obtidos. (Gonçalves et al., 2021, p. 55)

Assim, o primeiro passo foi dar a conhecer aos alunos (e aos seus encarregados de educação, pois trata-se de jovens, na sua maioria, menores de 16 anos) e aos docentes das turmas envolvidas os objetivos e finalidade da investigação e as suas diferentes etapas. O investigador esteve presente nas reuniões com os encarregados de educação das quatro turmas envolvidas em setembro de 2022, no decurso das quais foi explicado o contexto e os objetivos desta investigação e foi pedido que assinassem um termo de consentimento informado elaborado à luz da Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados (Apêndices R e S). Aqui foram elencadas as condições de participação no estudo, as formas como serão utilizados os dados facultados, garantindo a segurança, o anonimato e a confidencialidade desses mesmos dados, e a possibilidade de pedir o acesso, a retificação, a limitação de tratamento e a eliminação da informação da qual é titular, bem como retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois da recolha dos dados, independente do motivo e em todas as fases do projeto (recolha, análise, tratamento e divulgação de resultados). Todos os encarregados de educação assinaram o termo de consentimento.

Por se tratar de uma investigação em ambiente escolar, os instrumentos de recolha de dados foram submetidos para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar concebido especificamente para esse fim: <http://mime.dgeec.mec.pt>. Dado que o docente pertence ao quadro do agrupamento em que iria decorrer a investigação, a DGE delegou na direção da escola a autorização para a recolha de dados, pelo que esses mesmos instrumentos foram enviados ao diretor do agrupamento de escolas, que concedeu a autorização necessária, depois de ouvido o responsável da proteção de dados. Estes instrumentos foram igualmente enviados, previamente à sua aplicação, para a

Coordenação Científica do Doutoramento em *Media* e Sociedade no Contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e para a Direção do Departamento de Ciências da Comunicação, com o propósito de serem validados pelas partes no que tange às questões de natureza ética, tendo sido deferido o pedido sem qualquer reparo.

A disponibilização de dados pessoais pelas escolas foi objeto da Deliberação n.º 1495/2016 da Comissão Nacional de Proteção de Dados, de 6 de setembro, que define orientações precisas sobre os limites legais para a recolha e o tratamento de dados pessoais dos alunos e demais elementos da comunidade educativa – direito à proteção de dados pessoais e à privacidade –, também na vertente da sua difusão através da Internet, bem como sobre os procedimentos que se devem adotar com vista a aumentar a segurança da informação e a minimizar os riscos de utilização abusiva dos dados pessoais. Para este efeito, e uma vez que foi utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados, procedeu-se igualmente à recolha do consentimento do titular dos dados, de acordo com o acima exposto. De igual modo, assegurou-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo foram respondidas apenas pelo destinatário pretendido (procedeu-se à inquirição através de um único acesso – *link* da plataforma a utilizar, desativado após a aplicação dos instrumentos – utilizando-se um computador ou dispositivo móvel do aluno ou disponibilizado pela escola e em contexto de sala de aula), garantindo, em todo o caso, o anonimato dos respondentes.

Por outro lado, sendo que o trabalho com os jovens decorreu numa perspetiva de professor/aluno, procurámos garantir que as relações de poder e as decisões arbitrárias não interferissem com o estudo, observando todo um roteiro ético da investigação com crianças, desenvolvido por diversos autores e exaustivamente apresentado por Soares (2006), e de que sublinhamos, além dos já referidos anonimato, segurança e confidencialidade dos dados, a simetria ética (significando que o investigador deve ter uma atitude de equidade no desenvolvimento de qualquer processo de investigação, sejam os sujeitos crianças ou adultos), a utilização de técnicas que permitam à criança ou ao jovem sentir que faz parte de tal processo, fornecendo-lhes informação para que possam compreender o que é a investigação e o reconhecimento do direito de expressarem as suas razões, opiniões e decisões, de terem uma “voz”, que faz parte, afinal, do processo de construção da cidadania.

Procurámos também estabelecer relações de confiança e cordialidade entre o investigador e os investigados, nomeadamente com os docentes (conselhos de turma) e com os alunos das turmas envolvidas, na tentativa de assegurar que a investigação seria não só cientificamente rigorosa como contribuiria positivamente para a tarefa educativa.

Parte III

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Capítulo 5. Apresentação de resultados

5.1. Caracterização sociodemográfica da escola e do território onde se localiza

De acordo com os Censos de 2021 (Instituto Nacional de Estatística, 2022a), o concelho de Sintra, com 385 694 habitantes, é o segundo mais populoso do país, tendo crescido em termos demográficos 2,1%, entre 2011 e 2021. Por sua vez, a freguesia onde se localiza a escola, com uma área de 16,43 km², é a segunda freguesia do concelho com mais população, com 49 493 habitantes, tendo tido um crescimento de 4,6% relativamente aos Censos de 2011. A estrutura etária da freguesia apresenta uma grande proporção de população jovem (com uma percentagem de população até 14 anos superior à do concelho e à nacional) (tabela 37), em parte devido a um crescimento natural positivo e a uma imigração que chegou a ser muito significativa na primeira década do século XXI, embora se tenha verificado um envelhecimento entre 2011 e 2021 (Instituto Nacional de Estatística, 2022a).

	0-14 Anos	15-64 Anos	> 65 Anos
Freguesia	15,6%	69,10%	15,3%
Concelho	12,9%	63,7%	23,4%
Nacional	14,8%	67,4%	17,9%

Tabela 37 – Percentagem da população por grandes grupos etários (freguesia da escola, concelho e nacional.)

Relativamente às qualificações, a população residente na freguesia melhorou claramente os seus níveis de qualificação académica relativamente a 2011, tendo, de acordo com os Censos 2021, diminuído o número de indivíduos que possuem escolarizações mais baixas e aumentado os que possuem ensino secundário (23%) ou ensino superior (13%), mas ainda assim abaixo da média nacional (23,5% e 19,8%, respetivamente) e do concelho (30,8% e 19,8%, respetivamente). Sete por cento da população não tem qualquer escolarização e 20% tem apenas o 1.º ciclo (Instituto Nacional de Estatística, 2022a).

A escola é sede de um agrupamento de escolas que inclui seis estabelecimentos (quatro do 1.º ciclo, um do 2.º e 3.º ciclos e um do ensino secundário) e tinha, no ano letivo 2022-23, 3587 alunos (tendo a escola-sede um total de 1602 alunos, assim distribuídos: cursos científicos do ensino secundário – 974; cursos profissionais – 333; ensino noturno – 295). A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, havendo contudo 15,7% de outras nacionalidades, sendo que, entre estas, as mais comuns são a nacionalidade brasileira, a angolana, a cabo-verdiana e a guineense (Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, 2022b). No âmbito da Ação Social Escolar, o número de alunos apoiados em 2022/2023 ultrapassava um milhar, sendo 589 do escalão A e 470 do escalão B. No ano letivo 2021-22, foi atribuída bolsa de mérito a 86 alunos do Ensino Secundário. Estes dados refletem o elevado número de famílias carenciadas (*Ibidem*).

As mães constituem a vasta maioria dos encarregados de educação dos alunos (77,9%), seguidos dos pais (15,4%). O próprio, outros familiares ou tutores e outros têm uma ocorrência reduzida (todos com percentagens inferiores a 2,2%). Quanto às habilitações literárias dos pais, a maioria tem o ensino secundário (39%), seguido do 3.º ciclo (20%), licenciatura (17%) e 2.º ciclo (7%) (*Ibidem*). Em 2022/23 encontravam-se 334 docentes em efetividade de funções no Agrupamento, dois psicólogos e quatro técnicos especializados (dois educadores sociais, um técnico de serviço social no âmbito do programa TEIP e um animador sociocultural atribuído no âmbito dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário). Quanto ao sucesso escolar, o agrupamento apresentou, em 2021-22, as seguintes taxas de transição/aprovação/conclusão, por ano: 4.º ano: 99,0%; 5.º ano: 100,0%; 6.º ano: 96,3%; 7.º ano: 96,8%; 8.º ano: 95,6%; 9.º ano: 89,9%; 10.º ano: 87,7%; 11.º ano: 91,8%; 12.º ano: 84,4%. Nesse mesmo ano, ingressaram no ensino superior, 176 alunos na 1.ª fase e 37 alunos na 2.ª fase (67,95% e 39,78% dos que apresentaram candidatura em cada fase) (*Ibidem*).

5.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário (IQ) (Apêndice A) teve a duração de 45 minutos e foi aplicado em sala de aula, no contexto de cada turma, na semana de 19 a 23 de setembro de 2022. O IQ, anónimo, foi respondido por 106 alunos. A designação das turmas foi codificada da seguinte forma: turmas participantes: AC (turma de ciências e tecnologias) e AH (turma de línguas e humanidades); turmas de controlo: BC (turma de ciências e tecnologias) e BH (turma de línguas e humanidades). A fim de podermos comparar os resultados do IQ com a aplicação da prova de LM no 2.º momento, no final do ano letivo, não foram consideradas as respostas de alunos que não responderam à prova nesse 2.º momento (por transferência de turma/escola), obtendo-se assim um total de 104 respostas válidas (AC n=27; AH n=28; BC n=28; BH n=21).

5.2.1. Caracterização sociodemográfica da amostra

À data de realização do IQ, a idade dos alunos variava entre os 14 e os 17 anos, mas a maior parte tinha 15 anos de idade (Q1), com uma média de 15,02 (Q1, Gráfico 1). Não há diferenças estatisticamente significativas entre as quatro turmas²⁰⁰ ($p>0,01$).

²⁰⁰ Teste de Kruskal-Wallis, aplicado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Idade * Turma: $H=3,233$; $p=0,357$.

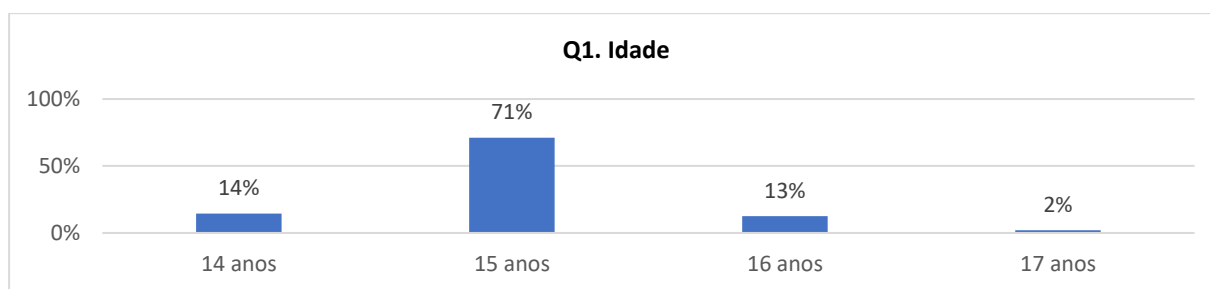


Gráfico 1 – Idades dos alunos da amostra (todas as turmas). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Globalmente, 56% dos alunos são do sexo feminino, 42% do sexo masculino e 2% preferem não responder (Q2). Não há grandes desequilíbrios nas quatro turmas, exceto na turma BH, que regista uma clara predominância de alunos do sexo feminino: dos 21 alunos que responderam ao questionário, 18 são do sexo feminino (Gráfico 2).

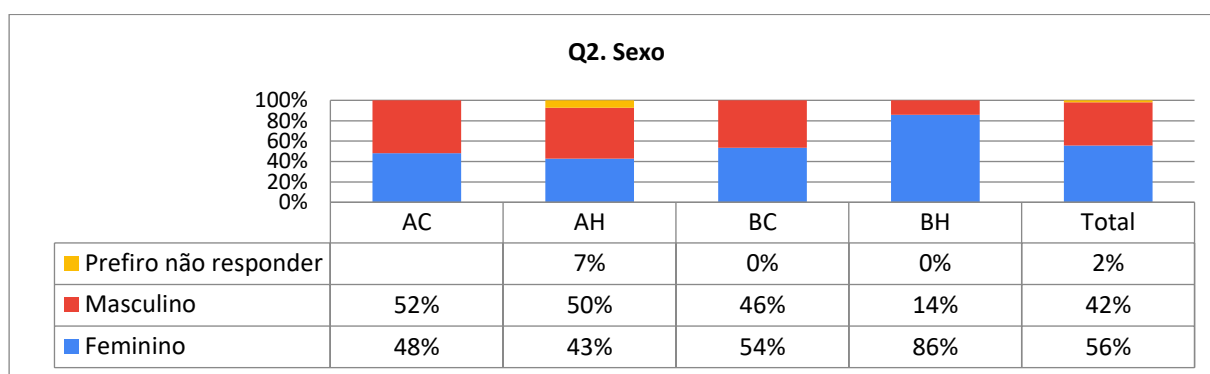


Gráfico 2 – Sexo dos alunos. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

A grande maioria (70%) pretende prosseguir estudos no ensino superior, 5% tencionam ingressar no mercado de trabalho e 4% querem fazer outro percurso; 21% ainda estão indecisos (Q3). A maior parte dos alunos obteve maioritariamente níveis iguais ou superiores a três (89%) na avaliação final do 9.º ano (Q4). A turma AH foi a que obteve uma média de classificações mais baixas, com 25% dos alunos a declararem ter transitado no 9.º ano com níveis inferiores a três. Os alunos das turmas de ciências e tecnologias (turmas AC e BC) obtiveram, no 9.º ano, classificações mais altas que os das turmas de línguas e humanidades (turmas AH e BH). As diferenças entre as turmas são estatisticamente significativas ($p < 0,01$)²⁰¹. A maioria dos alunos nunca reprovou (84%) (Q5). A turma AH é aquela que tem mais alunos que já reprovaram pelo menos um ano (39%). Em termos estatísticos, as turmas de ciências e tecnologias (turmas AC

²⁰¹ Pretendeu-se testar se os níveis de avaliação obtidos pelos alunos no final do 9.º ano têm igual distribuição em todas as turmas. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), aplicado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Avaliação no final do 9.º ano * Turma: $H=17,848$; $p < 0,001$.

e BC) têm uma menor percentagem de alunos que já ficaram retidos do que os das turmas de línguas e humanidades, e as diferenças entre as turmas são estatisticamente significativas ($p < 0,01$)²⁰².

Os seus agregados familiares vivem maioritariamente na freguesia onde se localiza a escola (Q6). Na maior parte dos casos (72%), ambos os progenitores (ou seus substitutos) desempenham uma profissão (Q7).

Quanto às habilitações literárias, predomina o 12.º ano, tanto no caso dos pais como no das mães. As mães têm tendencialmente habilitações escolares mais baixas do que os pais: 30% das mães têm habilitações inferiores ao 12.º ano, o que acontece com 24% dos pais (Tabela 38).

	Mãe			Pai	
	N	%		N	%
Nunca estudou	1	1%		0	0%
Até ao 4.º ano (1.º ciclo)	2	2%		2	2%
Até ao 6.º ano (2.º ciclo)	5	5%		4	4%
Até ao 9.º ano (3.º ciclo)	23	22%		19	18%
Até ao 12.º ano (secundário)	31	30%		38	37%
Ensino Superior	23	22%		27	26%
Não sabe/não responde	19	18%		14	13%
Total	104	100%		104	100%

Tabela 38 – Habilitações escolares dos pais. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

As respostas dadas na questão 8 (Qual é a atividade profissional do teu pai e da tua mãe (ou da pessoa que os substituiu?) foram convertidas para a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 do Instituto Nacional de Estatística, tendo-se verificado que a profissão mais frequente é a de trabalhador não qualificado, seguido da de especialista das atividades intelectuais. De seguida, agruparam-se as profissões em três níveis: profissões qualificadas, profissões de nível intermédio e profissões não qualificadas. Seguindo esta classificação, verifica-se que apenas 20% dos pais e 23% das mães têm profissões qualificadas, ou seja, de nível superior. Predominam as profissões não qualificadas (48% das mães, 42% dos pais), tendência especialmente notória na turma AH (71% das mães, 68% dos pais) (Gráfico 3).

²⁰² Pretendeu-se testar se o número de alunos retidos em anos anteriores tem igual distribuição em todas as turmas. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Número de alunos retidos * Turma: $H=15,608$; $p=0,001$.

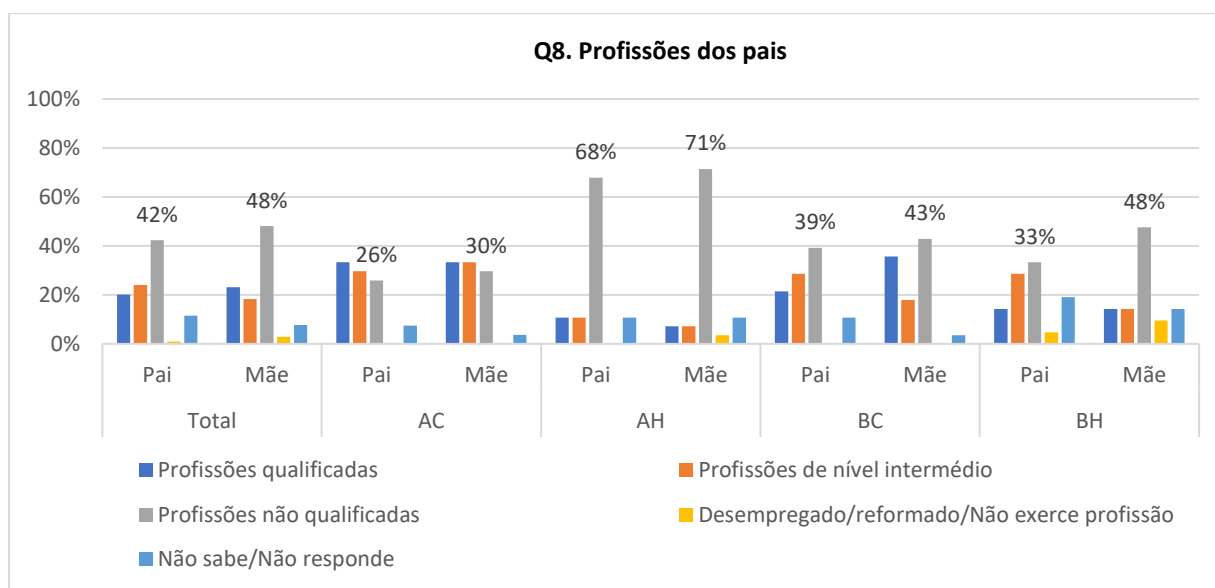


Gráfico 3 – Profissões dos pais (rótulo de dados com as percentagens de profissões não qualificadas). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Em suma, verifica-se que as turmas são bastante homogêneas relativamente às suas características sociodemográficas. Em termos de desempenho académico no ano anterior, as turmas de Ciências e Tecnologias (AC e BC) obtiveram melhores resultados que as de Línguas e Humanidades (AH e BH), com a turma AH a obter os resultados mais baixos.

5.2.2. Acesso aos *media*

Mais de nove em cada dez alunos possuem um *smartphone*, sendo esse o *medium* a que os alunos têm mais acesso (Gráfico 4). Entre os outros *media* disponíveis, destaca-se a televisão partilhada com a família (83%) ou para uso pessoal (63%), o computador portátil para uso pessoal (72%), o *tablet* para uso pessoal (40%), a consola de jogos (36%) e o computador de secretária para uso pessoal (36%). Treze por cento indicaram dispor de um rádio para uso pessoal.

Quase todos os alunos dispõem em casa de internet sem fios e em mais de uma divisão, e têm acesso a plataforma pagas de televisão (95%) ou serviço de *streaming* (88%). O aluguer de filmes e a subscrição de assinaturas pagas de serviços de notícias (por exemplo, jornais, revistas) são atividades referidas por 14% dos alunos em ambos os casos (Q11).

Constata-se que os alunos dispõem globalmente de tecnologias de acesso aos *media* (internet, *smartphone*, computador), especialmente aos *media* digitais. Entre os *media* tradicionais, a televisão continua a desempenhar um papel importante (83%), enquanto a rádio apresenta valores muito modestos (17%).

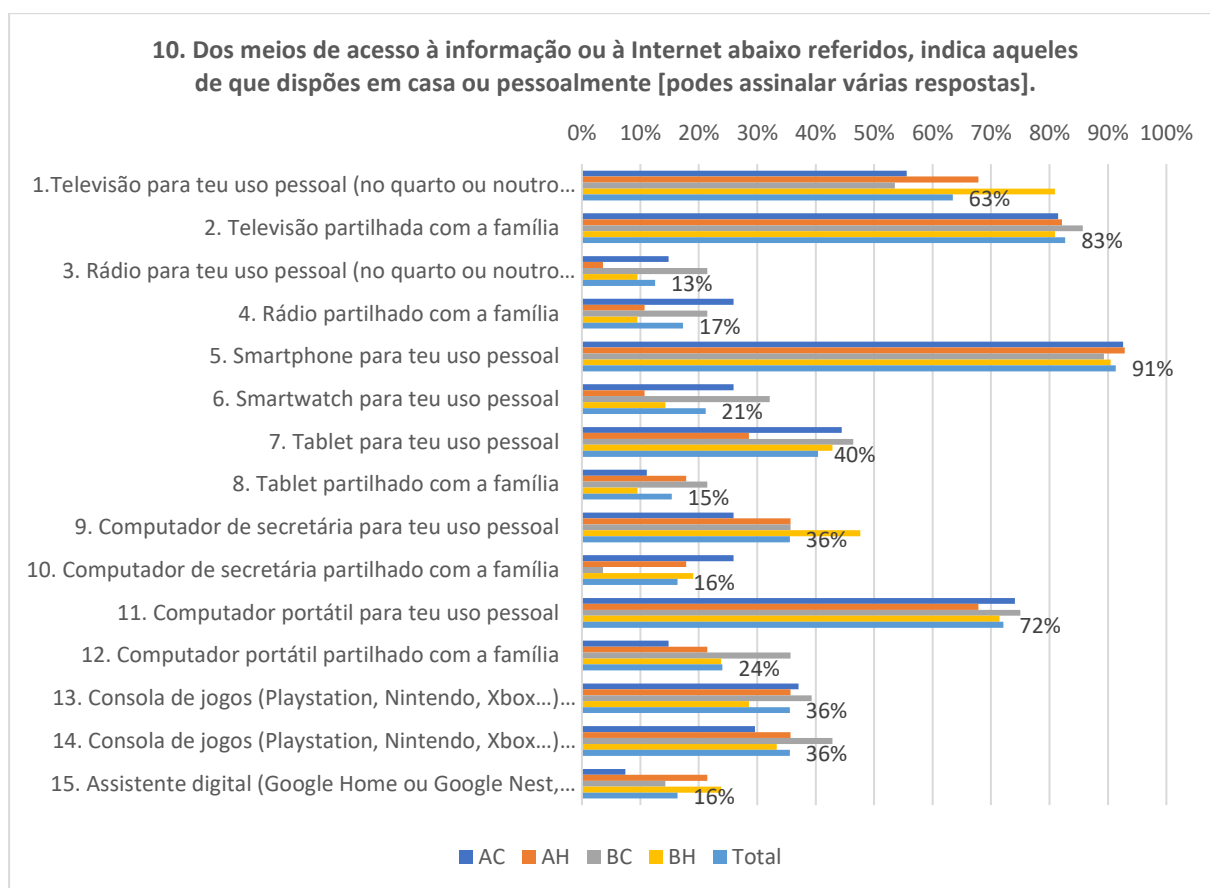


Gráfico 4 – Meios de acesso à informação à disposição dos alunos. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

5.2.3. Uso dos *media*

No que diz respeito ao uso dos *media* (Q12), a utilização frequente ou muito frequente dos chamados novos *media*, nomeadamente a Internet (99%), o *smartphone* (97%), computador (72%) e a consola de jogos (40%), supera os *media* tradicionais, como a leitura de jornais (1%) e revistas (4%) impressos e a audição de rádio (9%). Mais de 50% dos alunos refere inclusive que nunca lê jornais (63%) ou revistas (53%) impressos. A leitura de livros eletrónicos, embora se possam incluir nos novos *media*, é muito residual, com 4% dos alunos a afirmarem fazer uma utilização frequente ou muito frequente. Entre os *media* tradicionais, a televisão é a que obtém a média mais alta, com 62% dos alunos a afirmarem que veem televisão frequentemente ou muito frequentemente (Q12b, Gráfico 5).

Não se verificaram diferenças significativas entre as quatro turmas no que diz respeito ao uso frequente ou muito frequente dos diferentes meios. As questões 13 e 14 pediam aos alunos para identificarem algum outro tipo de equipamento que usassem para aceder à Internet além dos mencionados na pergunta anterior, tendo-se registado apenas duas respostas: *smartwatch* e *Bimby*.

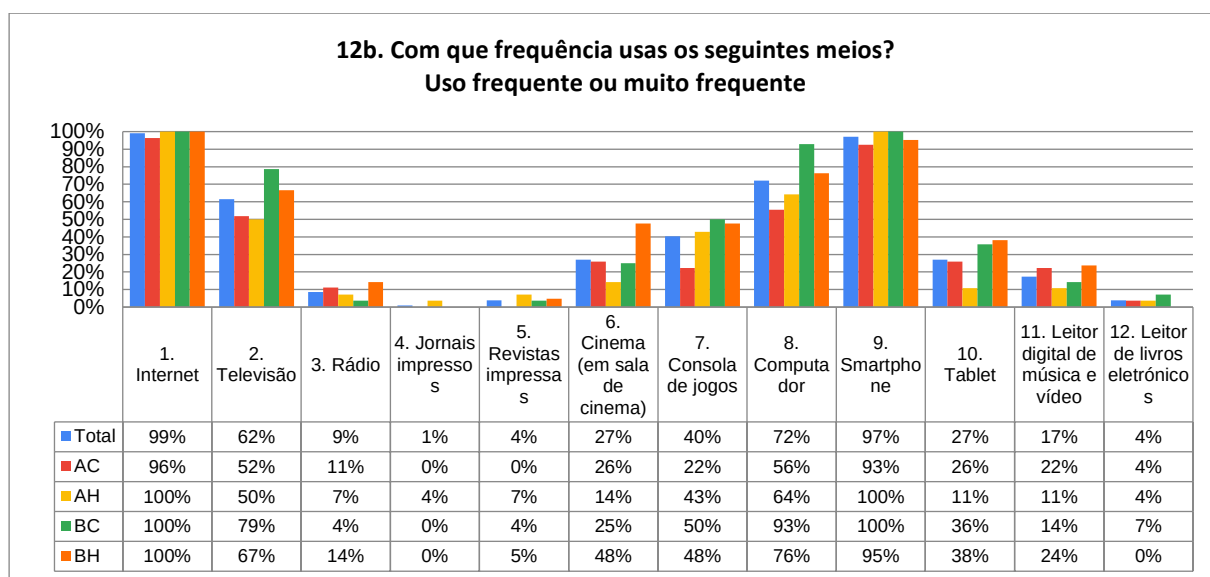


Gráfico 5 – Uso frequente ou muito frequente de media. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

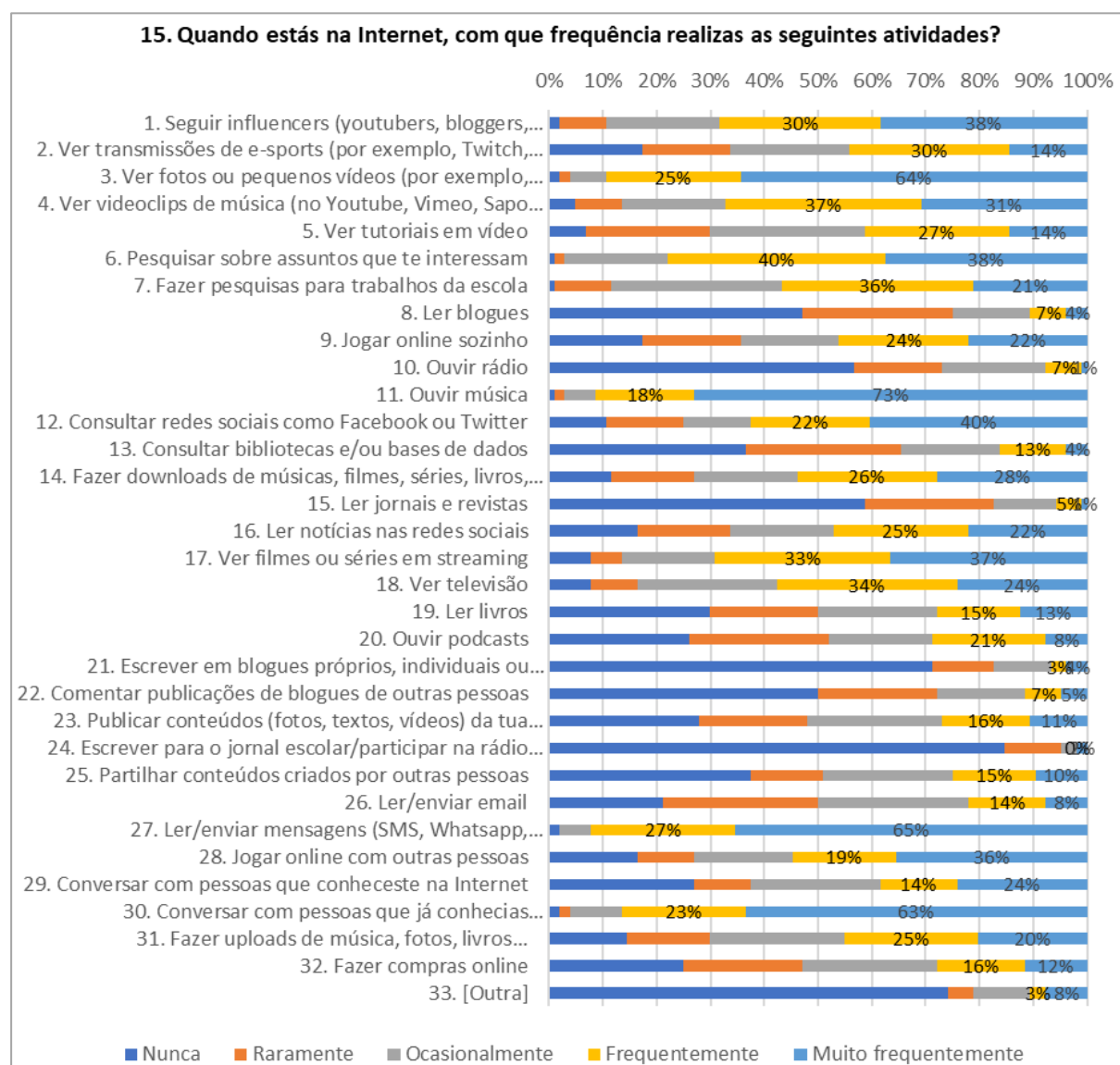


Gráfico 6 – Atividades na internet (rótulo de dados com as percentagens de uso frequente ou muito frequente). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

No uso da internet (Q15, Gráfico 6), as atividades mais referidas (como frequentes ou muito frequentes) são as relacionadas com uma utilização passiva ou pequenas interações: ler/enviar mensagens (92%), ouvir música (91%), ver fotos ou pequenos vídeos, (89%), conversar com pessoas que conhecem pessoalmente (87%), ver *videoclips* de música (67%), pesquisar sobre assuntos de interesse pessoal (78%) ou para trabalhos da escola (57%), ver filmes ou séries em *streaming* (69%) ou televisão (58%), seguir *influencers* (68%), consultar redes sociais (63%) e jogar *online* com outras pessoas (55%). Atividades criativas são frequentes ou muito frequentes para uma pequena percentagem de alunos, como publicar conteúdos (fotos, textos, vídeos) da sua autoria (27%), comentar publicações de blogues de outras pessoas (12%), escrever em blogues próprios, individuais ou coletivos (7%) e escrever para o jornal escolar ou participar na rádio escolar (2%). A leitura *online* também tem uma utilização pouco frequente, com uma elevada percentagem de alunos a referir que raramente ou nunca lê livros *online* (50%) blogues (75%) ou consulta bibliotecas e/ou bases de dados (65%). A leitura de notícias *online* é feita sobretudo nas redes sociais: 34% afirma fazê-lo frequentemente ou muito frequentemente, contra apenas 8% que dizem ler notícias nos *sites* dos jornais e revistas *online*.

Quase todos os alunos (97%) têm perfil numa rede social, sendo que, destes, todos têm perfil em mais de uma rede e cerca de seis em cada dez têm perfil em oito ou mais redes (Q17 e Q18a). As redes que registam um maior número de inscrições são o WhatsApp, seguido do Instagram, do YouTube e do TikTok. Nenhum aluno tem conta no LinkedIn (rede mais associada ao mundo do trabalho) e 8% afirmaram ter conta num serviço não identificado no questionário: o BeReal, surgido em 2022 (Q18b, Gráfico 7).

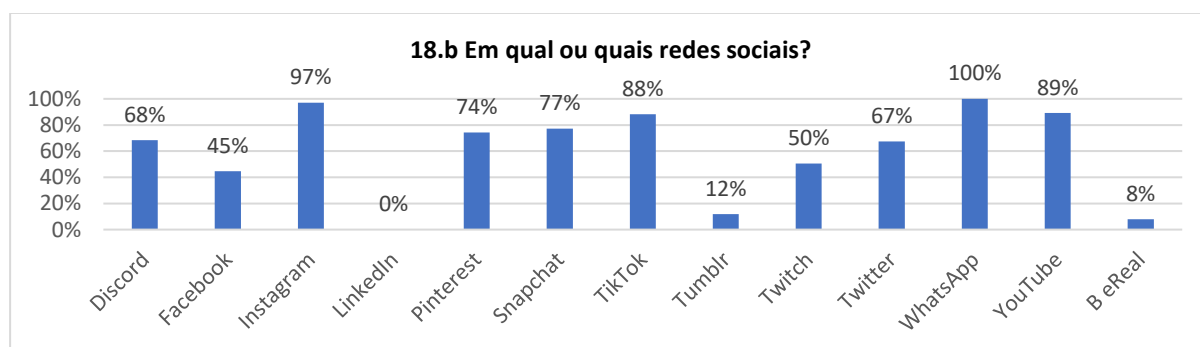


Gráfico 7 – Redes sociais em que os alunos estão inscritos. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Noventa e dois por cento dos alunos afirmam ver televisão (Q12, soma das respostas “Muito frequentemente”, “Frequentemente” e “Ocasionalmente”). A SIC é o canal mais visto, seguido de Disney Chanel, Sport TV, TVI, Cartoon Network e canal Hollywood. No seu conjunto, os canais temáticos por cabo superam a televisão generalista (Q21, Gráfico 8).

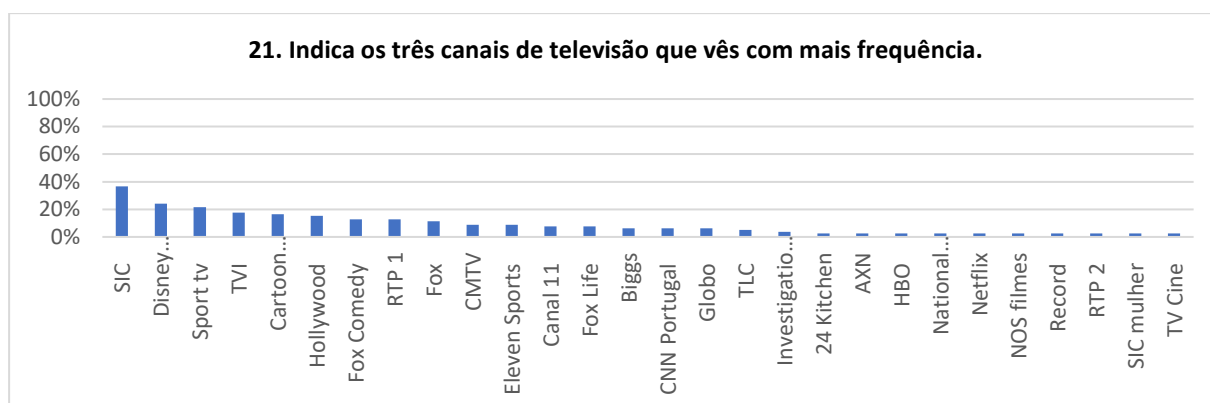


Gráfico 8 – Canais mais vistos pelos alunos. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Quanto ao tipo de conteúdos televisivos, os filmes e séries predominam claramente sobre os programas informativos (telejornal, entrevistas/debates, documentários, *talk shows*) e mesmo sobre outros programas de entretenimento (como os *reality shows*, as telenovelas, os concursos, programas de culinária, de moda ou de sociedade). O desporto e a música surgem imediatamente a seguir aos filmes e séries (Q19, Gráfico 9). Em “Outro”, os programas mais referidos são os desenhos animados (Q20).

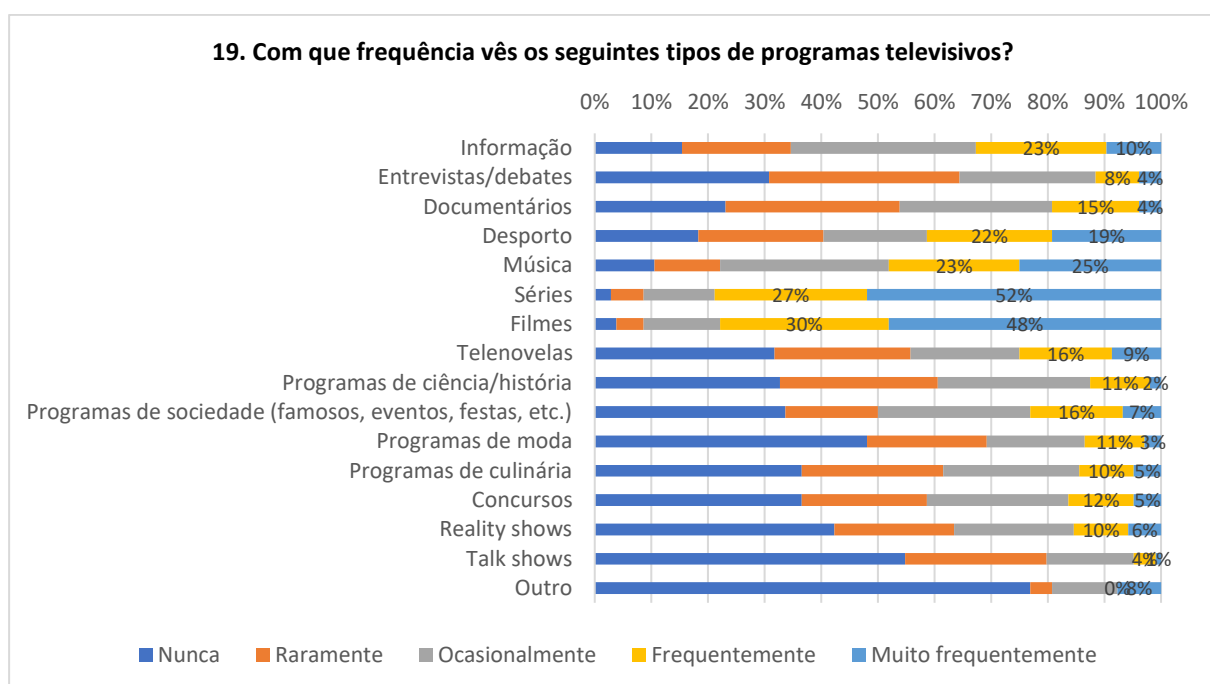


Gráfico 9 – Consumo de televisão (rótulo de dados com as percentagens de visionamento frequente ou muito frequente). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

A rádio é um dos *media* menos usados pelos alunos: 73% afirmam que nunca ou raramente ouvem rádio, 18% ouvem ocasionalmente e 9% ouvem frequentemente (Q12); os programas mais ouvidos (frequentemente ou muito frequentemente) são música (54%), humor (41%) e entretenimento (40%) (Q22). Em “Outro” (Q23), registou-se uma referência a programas de autoajuda.

No que diz respeito aos jornais impressos, que 9% dos alunos afirmam ler pelo menos ocasionalmente (Q12), os mais lidos são os jornais desportivos (Q24). Em “Outros” (Q25), registou-se uma referência a jornais científicos. Quanto às revistas impressas, o panorama é semelhante: 14% dos alunos afirmam ler pelo menos ocasionalmente este tipo de revistas (Q12.5). Entre os que leem, as revistas mais lidas são as desportivas e as de videojogos (Q26).

Os livros não escolares são o *medium* impresso mais utilizado pelos alunos: 33% afirmam ler frequentemente (17%) ou muito frequentemente (16%) e 14% referem nunca ler. No caso dos livros digitais, a utilização é menos significativa (Gráfico 10). Menos de ¼ dos alunos possui mais de 50 livros em casa (excluindo os manuais escolares) (Q30, Gráfico 11) e habitualmente não requisitam livros na biblioteca (escolar ou municipal) (Q29).

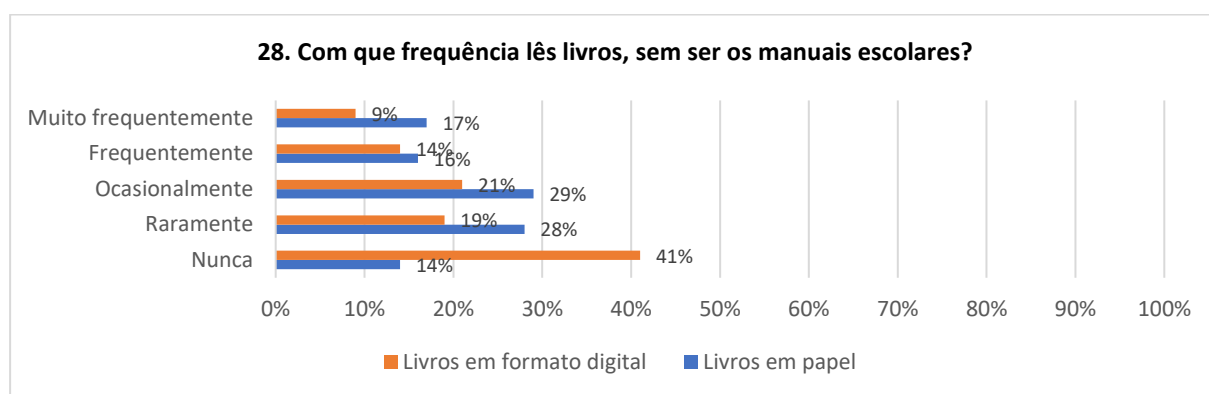


Gráfico 10 – Frequência da leitura de livros. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

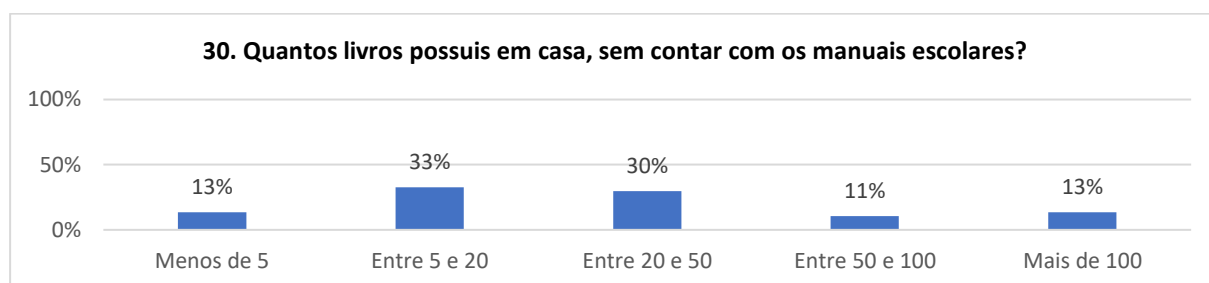


Gráfico 11 – Quantos livros possui em casa. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Pretendeu-se saber se há relação entre o número de livros disponíveis em casa e os hábitos de leitura dos alunos (Q28 e Q30). Aplicado o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, verificou-se que alunos com mais livros em casa têm, tendencialmente, mais hábitos de leitura, mas não se encontraram diferenças estatisticamente significativas²⁰³ ($p > 0,01$).

²⁰³ Pretendeu-se saber se há relação entre o número de livros disponíveis em casa e os hábitos de leitura dos alunos (Q28 e Q30). Agruparam-se os alunos que responderam nunca, raramente e ocasionalmente como “não leitores ou

Quanto às funções dos *media*, os alunos inquiridos associam os *media* tradicionais (rádio, televisão e jornais revistas em papel) à sua função informativa, e os novos *media* (internet, redes sociais) a uma função de entretenimento e de contacto com outros (Q31, Gráfico 12). De forma significativa, a publicidade aparece também mais associada aos *media* tradicionais do que aos novos *media*. Não obstante, à pergunta sobre quais os *media* que utilizam para se informarem sobre o que se passa no país e no mundo (Q32, Gráfico 13), a maior parte usa preferencialmente as redes sociais (87% fazem-no frequentemente ou muito frequentemente). Aliás, se excetuarmos a televisão, os *media* tradicionais praticamente não são usados para consumo de informação, até porque são pouco usados de todo (Q12).

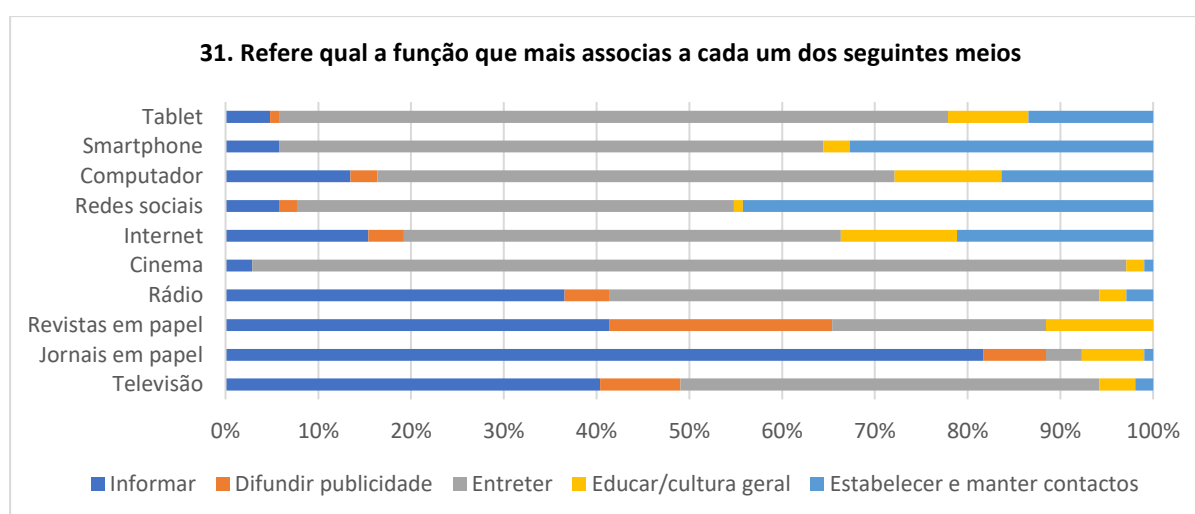


Gráfico 12 – Função mais associada a cada medium. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

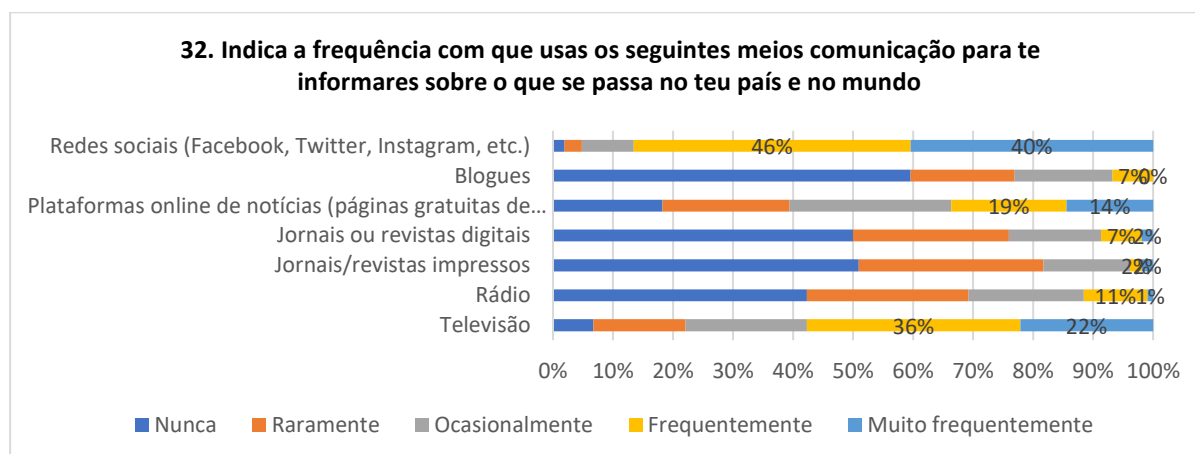


Gráfico 13 – Frequência do uso de cada medium para consumo de informação sobre o país e o mundo. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

leitores ocasionais” e os que leem frequentemente ou muito frequentemente como “leitores frequentes ou muito frequentes”. Aplicado o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, obtiveram-se os seguintes resultados: $\chi^2=9,746$; $p=0,045$.

O tempo de ecrã (considerando todos os meios – *smartphone*, *tablet*, televisão, consola de jogos, *smartwatch*, computador portátil ou fixo) é elevado, tanto durante a semana como ao fim de semana (Q33), e em linha com os dados de outros estudos nacionais (Carapinha et al., 2023; Ponte et al., 2022), e internacionais (Anderson et al., 2023; Bautier, 2023; Ofcom, 2021b; Rideout et al., 2010). Seis em cada dez alunos passam mais de seis horas por dia em frente a um ecrã ao fim de semana. Se somarmos os que passam pelo menos quatro horas, são praticamente nove em cada dez. Durante a semana, o tempo é um pouco menor (67% com 4 ou mais horas, e 23% mais de 6 horas), mas ainda assim elevado (Q33, Gráfico 14).

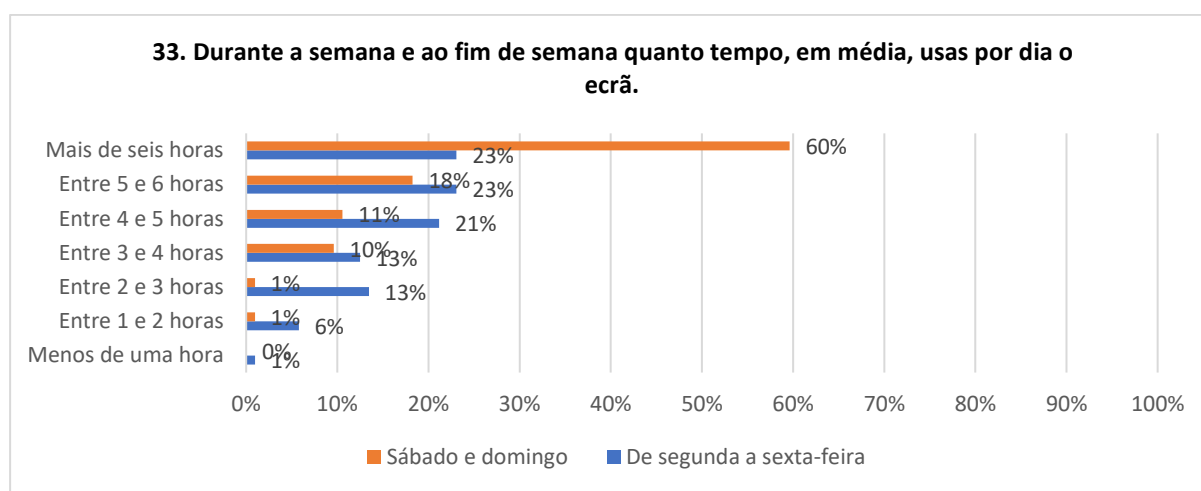


Gráfico 14 – Tempo de ecrã durante a semana e ao fim de semana. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no tempo de ecrã entre rapazes e raparigas, tanto durante a semana como ao fim de semana²⁰⁴.

Mais de metade dos alunos (52%) afirma que não é habitual falar, na escola, sobre como utilizar os *media*, analisar criticamente os seus conteúdos e/ou produzir conteúdos (Q35). A grande maioria (92%) refere que aprendeu sozinho a usar os *media* (Q34, Gráfico 15), embora alguns assinalem também a ajuda dos colegas, dos amigos e dos pais (era possível assinalar mais de uma opção). Entre os que reconhecem ter recebido na escola educação para os *media*, a maioria refere que isso aconteceu no sobretudo nas aulas da disciplina, nas aulas de cidadania ou em atividades da biblioteca (Q36, Gráfico 16). A maioria avalia como média (28%) ou boa

²⁰⁴ Pretendeu-se saber se há relação entre o sexo dos alunos e o tempo de uso do ecrã, tanto durante a semana como ao fim de semana (Q33.1 e Q33.2). Aplicado o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, obtiveram-se os seguintes resultados: Durante a semana (de segunda a sexta-feira), quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo: $\chi^2=5,164$; $p=0,396$. Ao fim de semana, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo: $\chi^2=3,556$; $p=0,615$.

(38%) essa educação para os *media* (Q37), enquanto 13% a considera muito boa e 12% a considera má. Quase todos os alunos reconhecem a importância dos *media* para os estudos, para a formação das opiniões sociais e políticas, para compreender o mundo e para exercer os direitos e deveres cívicos (Q38, Gráfico 17).

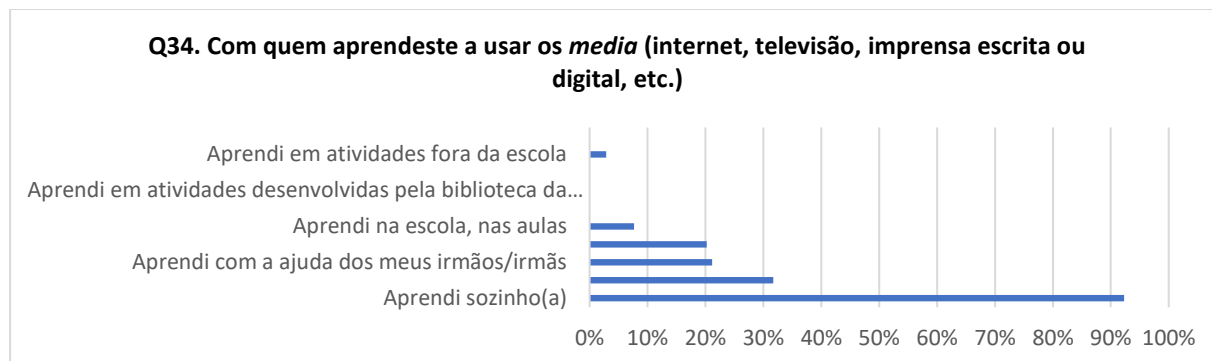


Gráfico 15 – Com quem aprendeu a usar os *media*. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

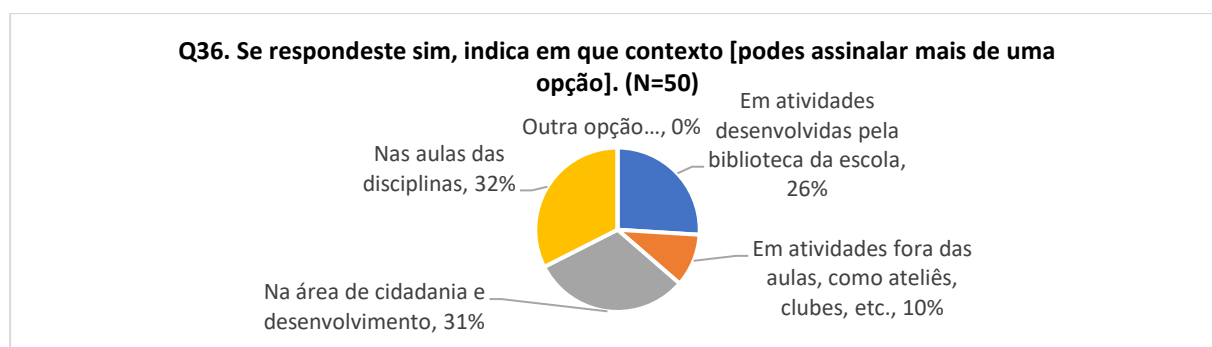


Gráfico 16 – Na escola, em que contexto costumam falar sobre como utilizar os *media*. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

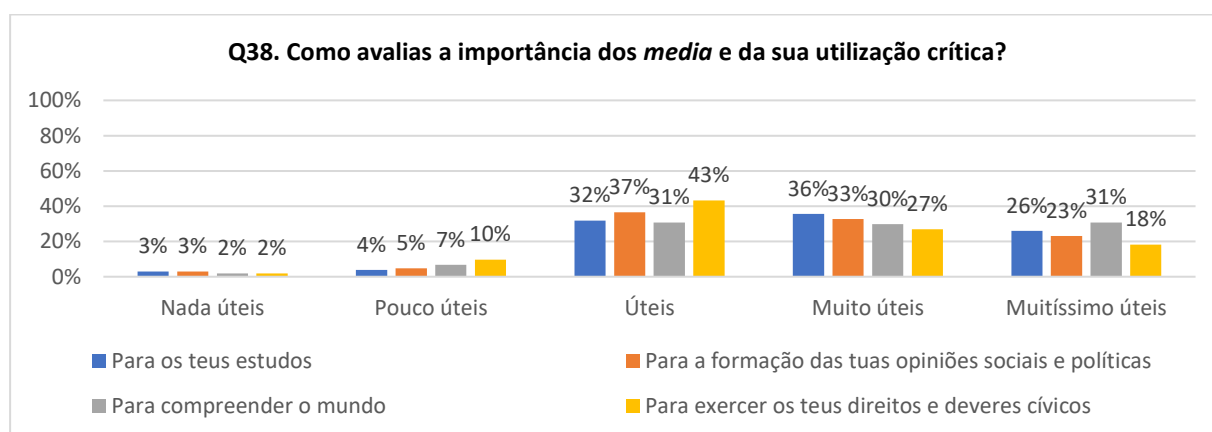


Gráfico 17 – Avaliação da importância dos *media* e da sua utilização crítica. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Em síntese, os alunos da amostra são ávidos consumidores de *media*, em especial os novos (internet, redes sociais), dispõem todos de tecnologias de acesso aos mesmos (*smartphone*, ou computador), que utilizam, em média, mais de 4 horas por dia durante a semana e mais de 5 horas ao fim de semana. O consumo dos chamados novos *media* supera largamente o dos *media*

tradicionais. Entre estes, o único que parece resistir é a televisão, em particular para ver ficção, desporto e música. A rádio, as revistas e os jornais impressos registam todos percentagens muito baixas. Os alunos são essencialmente consumidores passivos de *media*, sendo raras as atividades produtivas e criativas, e praticamente todos aprenderam sozinhos as usar os *media*.

5.2.4. Saber usar os *media*

Na questão 39, pedia-se aos alunos que indicassem o seu conhecimento relativamente a um conjunto de 40 contextos de utilização dos *media*.

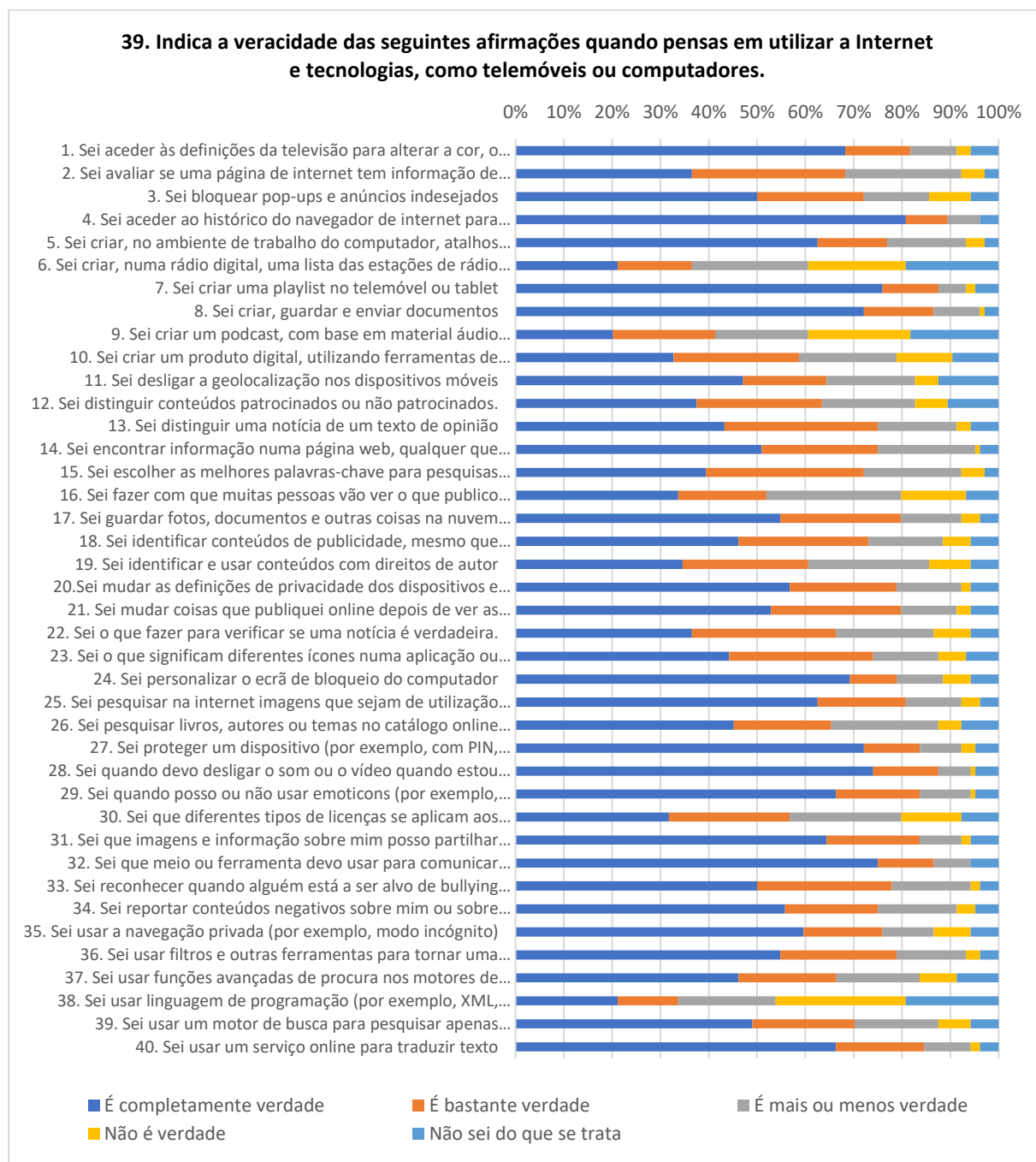


Gráfico 18 – Competências declaradas no uso de tecnologias, media e informação. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

De forma geral, a percepções dos alunos são extremamente positivas relativamente àquilo que sabem fazer com e nos *media*, sendo que em apenas três áreas (Q39.6 – Criar, numa rádio digital, uma lista das estações de rádio favoritas, Q39.9 – Criar um *podcast* e Q39.38 – Usar linguagem de programação) mais de metade dos alunos considera que não sabe ou sabe pouco (Q39, Gráfico 18).

Para a análise estatística desta pergunta, e pela sua relevância para os objetivos da investigação, foram criados, no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, índices sintéticos agrupando respostas em cada um dos seguinte domínios: **competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*** (Q39.1, Q39.3, Q39.4, Q39.5, Q39.7, Q39.8, Q39.14, Q39.15, Q39.17, Q39.23, Q39.24, Q26.1, Q39.37 e Q39.39); **competências de apreciação crítica da informação** (Q39.2, Q39.12, Q39.13, Q39.18, Q39.22 e Q39.30); **competências de interação e comunicação através dos *media*** (Q39.6, Q39.16, Q38.28, Q38.29, Q38.31, Q39.32, Q38.35 e Q38.36); **competências criativas no uso dos *media*** (Q39.9, Q39.10, Q39.10, Q39.38 ,Q39.40); **competências sociais e emocionais no uso dos *media*** (Q39.11, Q38.19, Q39.20,Q39.21, Q39.25, Q39.27, Q39.33 e Q39.34).

As respostas foram recodificadas para uma escala numérica de 1 (Não sei do que se trata) a 5 (É completamente verdade). A fiabilidade dos índices sintéticos foi testada através do Alpha de Cronbach, tendo revelado uma boa consistência interna²⁰⁵. As classificações médias obtidas por cada turma em cada domínio são as que se apresentam na Tabela 39, variando entre um mínimo de 3,46 da turma BC nas competências criativas no uso dos *media* e um máximo de 4,36 nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*, na mesma turma.

Estatísticas							
Turma			Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Índice sintético de apreciação crítica da informação	Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>
AC	N	Válido	27	27	27	27	27
		Omisso	0	0	0	0	0
		Média	4,0529	3,7407	4,0463	3,2593	4,0509
AH	N	Válido	28	28	28	28	28

²⁰⁵ Obteve-se, em todos os índices, uma fiabilidade elevada ou moderada a elevada: índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* – Alfa de Cronbach: 0,947. Índice sintético de apreciação crítica da informação – Alfa de Cronbach: 0,891. Índice sintético de interação e comunicação através dos *media* – Alfa de Cronbach: 0,893. Índice sintético de competências criativas no uso dos *media* – Alfa de Cronbach: 0,753. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media* – Alfa de Cronbach: 0,913.

		Omisso	0	0	0	0	0
		Média	4,2219	3,8929	4,0580	3,6518	4,1518
BC	N	Válido	28	28	28	28	28
		Omisso	0	0	0	0	0
		Média	4,3648	3,9643	4,2143	3,4643	4,2813
BH	N	Válido	21	21	21	21	21
		Omisso	0	0	0	0	0
		Média	4,1531	3,8413	4,0238	3,5952	4,0238

Tabela 39 – Índice sintético das respostas dos alunos à pergunta 39 do IQ, por área de competência e por turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Globalmente, os alunos declararam um nível mais alto de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* (média de 4,20), seguido das competências sociais e emocionais no uso dos *media* (média de 4,13) e de interação e comunicação através dos *media* (média de 4,09). As competências de apreciação crítica da informação e as competências criativas no uso dos *media* registaram uma classificação mais baixa (3,86 e 3,49 de média, respetivamente) (Tabela 40).

Estatísticas Descritivas			
	N	Média	Desvio padrão
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	104	4,2026	,86314
Índice sintético de apreciação crítica da informação	104	3,8622	,95204
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	104	4,0901	,87360
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	104	3,4880	,98371
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	104	4,1346	,90671
N válido (de lista)	104		

Tabela 40 – Índices sintéticos das respostas dos alunos à pergunta 39 do IQ. Média por turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

De seguida, procurou determinar-se a variância das turmas relativamente às competências declaradas, começando por se analisar o pressuposto da normalidade através do teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra, aplicado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se verificado que os índices de competências têm uma distribuição normal em todas as turmas. Analisado o pressuposto da normalidade, procedeu-se em seguida à comparação das médias através da ANOVA, tendo concluído que, apesar de haver diferenças nas médias das turmas, as mesmas não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$)²⁰⁶.

²⁰⁶ Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $p=0,603$. Índice sintético de apreciação crítica da informação: $p=0,853$. Índice sintético de interação e comunicação através dos *media*: $p=0,481$. Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*: $p=0,855$. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $p=0,738$.

Procurou também saber-se se havia relação entre o número de horas que os alunos passam nos ecrãs e as competências declaradas. Para isso, recodificaram-se as respostas dos alunos em três categorias: utilizadores ocasionais (menos de uma hora e entre 1 e 2 horas por dia), utilizadores frequentes (entre 2 e 3 horas e entre 3 e 4 horas) e utilizadores muito frequentes (entre 4 e 5 horas, entre 5 e 6 horas e mais de seis horas), tanto durante a semana como ao fim de semana, e procedeu-se em seguida à comparação das médias através da ANOVA. Concluiu-se que, apesar de haver diferenças nas competências declaradas em função do tempo de ecrã (as competências declaradas aumentam ligeiramente de acordo com o número de horas de ecrã tanto durante a semana como ao fim de semana), as mesmas não são estatisticamente significativas ($p>0,01$)²⁰⁷.

Também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas (teste ANOVA aplicado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 2) nas médias das competências declaradas relativamente à profissão do pai (em cada índice, o valor de p variou entre 0,770 e 0,939), profissão da mãe (em cada índice, o valor de p variou entre 0,179 e 0,738), mãe ou pai com ensino superior (em cada índice, o valor de p variou entre 0,703 e 0,935, no caso da mãe, e 0,422 e 0,888 no caso do pai). Também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em função do sexo dos alunos ($p>0,01$)²⁰⁸.

Em síntese, os alunos consideram ser detentores de boas competências LM, e esta perceção é comum a todas as turmas, não se verificando variações quer entre as turmas, quer

²⁰⁷ A fim de avaliar a variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do tempo de utilização do ecrã (durante a semana e ao fim de semana), aplicou-se o Teste ANOVA, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Durante a semana: Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $Z=0,976$; $p=0,380$. Índice sintético de apreciação crítica da informação: $Z=0,864$; $p=0,425$. Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*: $Z=0,697$; $p=0,500$. Índice sintético de interação e comunicação através dos *media*: $Z=0,277$; $p=0,759$. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $Z=0,840$; $p=0,435$. Ao fim de semana: Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $Z=0,247$; $p=0,781$. Índice sintético de apreciação crítica da informação: $Z=0,414$; $p=0,662$. Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*: $Z=0,314$; $p=0,731$. Índice sintético de interação e comunicação através dos *media*: $Z=0,184$; $p=0,832$. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $Z=0,158$; $p=0,854$.

²⁰⁸ Analisou-se primeiro o pressuposto da normalidade (Teste de Kolmogorov-Smirnov), verificando-se que os índices de competências mediáticas declaradas têm uma distribuição normal entre rapazes e raparigas. De seguida aplicou-se o Teste t student de 2 amostras independentes, tendo-se verificado que a diferença de médias não é estatisticamente significativa em nenhuma área de competência: índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $p=0,713$. Índice sintético de apreciação crítica da informação: $p=0,972$. Índice sintético de interação e comunicação através dos *media*: $p=0,467$. Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*: $p=0,492$. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $p=0,404$.

entre rapazes e raparigas, quer quanto ao tempo de consumo de *media* ou às profissões e habilitações dos pais.

5.2.5. Atitudes e valores face aos *media*

As questões 40 a 47 abordavam as atitudes e os valores face aos *media*. Cerca de quatro em cada dez alunos (39%), em média, não reflete sobre as técnicas de publicidade enunciadas na Q40 (gráfico 19), em particular sobre a publicidade oculta associada ao fenómeno dos influenciadores *online* (alíneas 3 e 4).

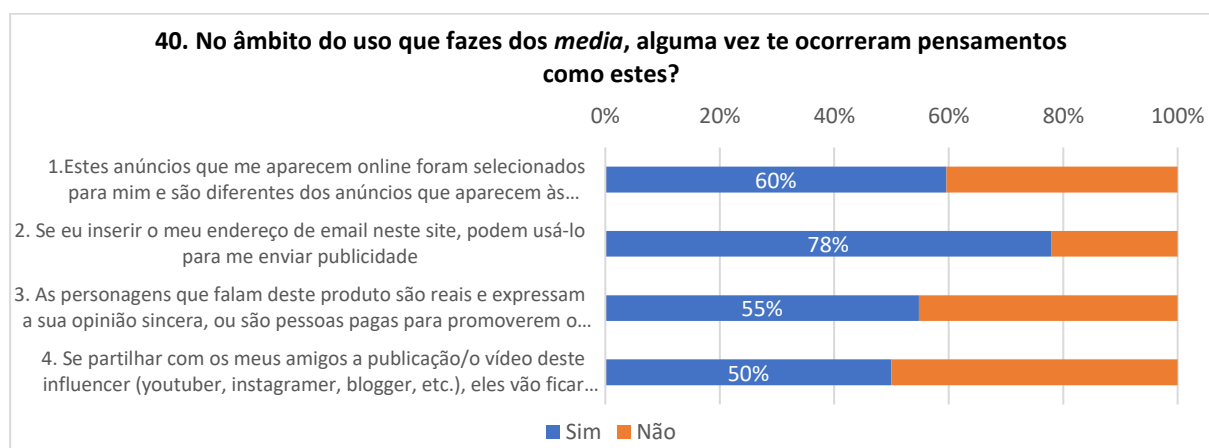


Gráfico 19 – Atitudes face à publicidade. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Os resultados da Q41 demonstram que, de acordo com a sua perceção, a maioria dos alunos já refletiu sobre situações que envolvem o consumo de *media*, como casos de demasiado tempo de ecrã (65%), da manipulação de imagens (82%) ou de notícias (67%), da influência dos *media* na formação de opinião (67%) ou sobre o impacto de imagens violentas (77%) (Q41). Esta tendência é ainda mais acentuada quando questionados se refletem sobre as mensagens que enviam através dos serviços digitais (Q42, Gráfico 20), nomeadamente sobre as interpretações da sua mensagem por parte do recetor.



Gráfico 20 – Atitudes e valores no contexto da comunicação escrita. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Nas questões 41, 42 e 43 não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, nem entre as turmas de estudo e as turmas de controlo ($p>0,01$), exceto na afirmação “Se eu inserir o meu endereço de email neste site, podem usá-lo para me enviar publicidade”, em existe uma diferença estatisticamente significativa entre as turmas de controlo e as turmas de estudo ($p=0,006$) (as turmas de estudo estão menos conscientes dessa possibilidade)²⁰⁹.

A questão 43 (Gráfico 21) inquiriu os alunos sobre situações de risco *online*, como vítimas ou autores.

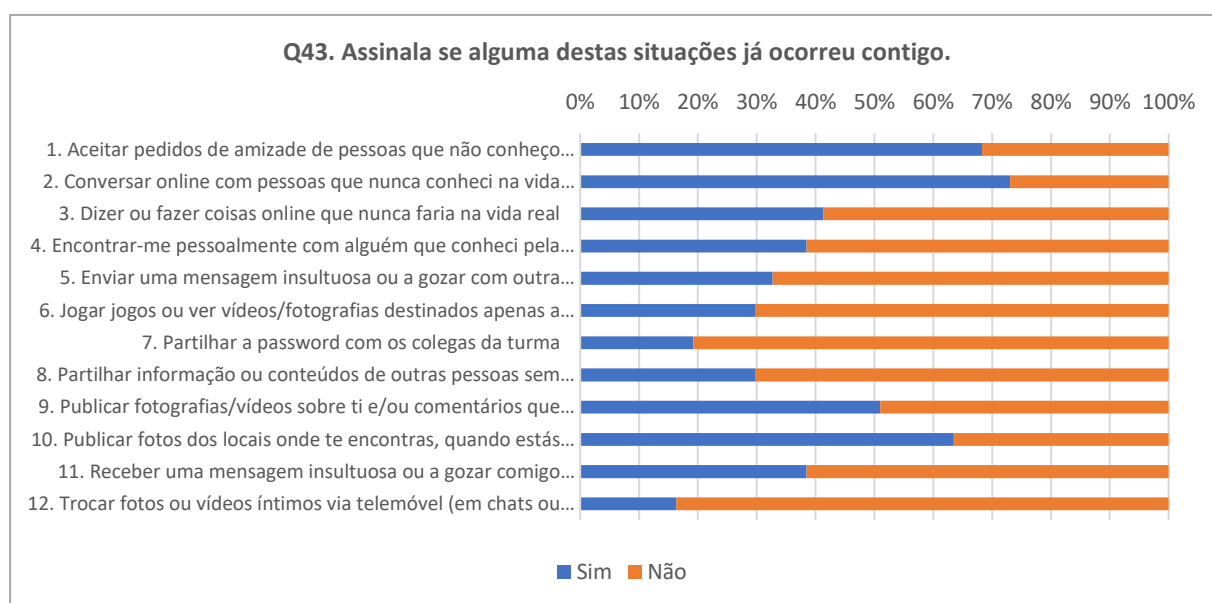


Gráfico 21 – Situações de risco online. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

²⁰⁹ Pretendeu-se saber se há relação entre a reflexão sobre o uso dos *media* (Q40 e Q41 “No âmbito do uso que fazes dos *media* (ver televisão, ler jornais ou revistas, navegar na Internet, jogar videojogos, etc.), alguma vez te ocorreram pensamentos como estes?”; e Q42. “Quando escreves uma mensagem para enviar a colegas/amigos através do WhatsApp, email, chat de uma rede social ou outro meio digital, alguma vez te ocorreram os seguintes pensamentos, antes de enviar as mensagens?”) e o sexo dos alunos. Para cada uma das perguntas procurou ainda determinar-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as turmas de estudo e as turmas de controlo. Aplicou-se o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Q40.1 * Sexo: $\chi^2=1,826$; $p=0,177$; * Turmas: $\chi^2=0,007$; $p=0,933$. Q40.2 * Sexo: $\chi^2=1,488$; $p=0,222$; * Turmas: $\chi^2=7,632$; $p=0,006$. Q40.3 * Sexo: $\chi^2=0,056$; $p=0,813$; * Turmas: $\chi^2=0,716$; $p=0,397$. Q40.4 * Sexo: $\chi^2=0,328$; $p=0,567$; * Turmas: $\chi^2=0,347$; $p=0,556$. Q40.5 * Sexo: $\chi^2=0,214$; $p=0,644$; * Turmas: $\chi^2=0,942$; $p=0,838$. Q41.1 * Sexo: $\chi^2=0,049$; $p=0,825$; * Turmas: $\chi^2=2,676$; $p=0,102$. Q41.2 * Sexo: $\chi^2=0,856$; $p=0,355$; * Turmas: $\chi^2=0,234$; $p=0,628$. Q41.3 * Sexo: $\chi^2=0,912$; $p=0,339$; * Turmas: $\chi^2=0,715$; $p=0,398$. Q41.4 * Sexo: $\chi^2=0,603$; $p=0,438$; * Turmas: $\chi^2=0,372$; $p=0,542$. Q41.5 * Sexo: $\chi^2=0,080$; $p=0,777$; * Turmas: $\chi^2=0,182$; $p=0,670$. Q42.1 * Sexo: $\chi^2=0,071$; $p=0,791$; * Turmas: $\chi^2=3,712$; $p=0,054$. Q42.2 * Sexo: $\chi^2=0,026$; $p=0,873$; * Turmas: $\chi^2=1,487$; $p=0,223$. Q42.3 * Sexo: $\chi^2=0,170$; $p=0,680$; * Turmas: $\chi^2=6,155$; $p=0,013$. Q42.4 * Sexo: $\chi^2=0,100$; $p=0,752$; * Turmas: $\chi^2=0,044$; $p=0,833$. Q42.5 * Sexo: $\chi^2=0,039$; $p=0,844$; * Turmas: $\chi^2=2,676$; $p=0,102$.

A maioria dos alunos já praticou/esteve exposto a atividades de risco moderado, como aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conhecem pessoalmente (Q43.1), conversar *online* com pessoas que não conhecem na vida real (Q43.2) ou publicar fotos dos locais onde passam férias (Q43.10) ou fotos e vídeos de si próprios que podem ser vistos por pessoas que não conhecem cara a cara (Q43.10). Atividades de risco mais elevado, como encontrarem-se pessoalmente com alguém que conheceram na Internet (Q43.4), enviar uma mensagem insultuosa ou a gozar com outra pessoa (Q43.5), receberem eles próprios essa mensagem (Q43.11) ou jogar jogos ou ver vídeos/fotografias destinados apenas a adultos (Q43.5) foram praticadas por cerca de 1/3 dos alunos. A partilha de *passwords* com colegas (Q43.7) e a troca de fotos ou vídeos íntimos (Q43.12), igualmente críticas do ponto de vista da segurança, são referidos por 16% e 19% dos alunos respetivamente. Não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, nem entre as turmas de estudo e as de controlo ($p>0,01$)²¹⁰.

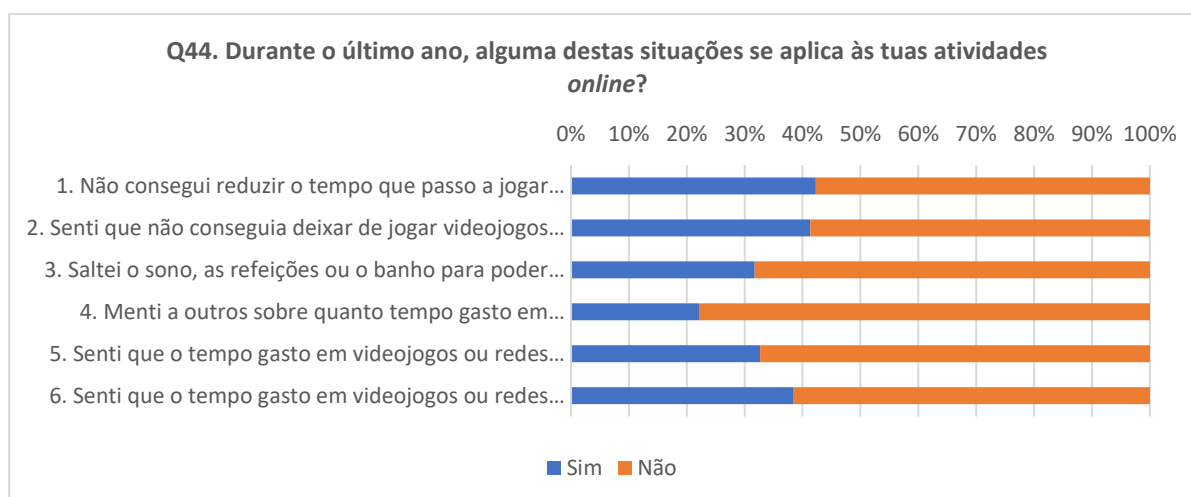


Gráfico 22 – Comportamentos de dependência online. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

²¹⁰ Pretendeu-se saber se há relação entre a exposição a comportamentos de risco (Q.43 Assinala se alguma destas situações já ocorreu contigo) e o sexo dos alunos. Para cada uma das perguntas procurou ainda determinar-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as turmas de estudo e as turmas de controlo. Aplicou-se o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Q43.1 * Sexo: $\chi^2=1,396$; $p=0,237$; * Turmas: $\chi^2=0,376$; $p=0,540$. Q43.2 * Sexo: $\chi^2=0,557$; $p=0,455$; * Turmas: $\chi^2=0,279$; $p=0,597$. Q43.3 * Sexo: $\chi^2=2,259$; $p=0,133$; * Turmas: $\chi^2=6,235$; $p=0,013$. Q43.4 * Sexo: $\chi^2=0,026$; $p=0,871$; * Turmas: $\chi^2=1,321$; $p=0,250$. Q43.5 * Sexo: $\chi^2=0,007$; $p=0,933$; * Turmas: $\chi^2=0,715$; $p=0,398$. Q43.6 * Sexo: $\chi^2=0,816$; $p=0,366$; * Turmas: $\chi^2=0,476$; $p=0,490$. Q43.7 * Sexo: $\chi^2=1,374$; $p=0,241$; * Turmas: $\chi^2=1,459$; $p=0,227$. Q43.8 * Sexo: $\chi^2=0,001$; $p=0,979$; * Turmas: $\chi^2=0,476$; $p=0,490$. Q43.9 * Sexo: $\chi^2=0,639$; $p=0,424$; * Turmas: $\chi^2=0,600$; $p=0,439$. Q43.10 * Sexo: $\chi^2=0,978$; $p=0,323$; * Turmas: $\chi^2=0,731$; $p=0,392$. Q43.11 * Sexo: $\chi^2=0,978$; $p=0,323$; * Turmas: $\chi^2=0,217$; $p=0,641$. Q43.12 * Sexo: $\chi^2=2,545$; $p=0,111$; * Turmas: $\chi^2=1,118$; $p=0,290$.

Apesar do elevado tempo de ecrã (Q33), a maioria dos alunos não revela consciência de problemas de dependência (Q44, Gráfico 22).

Ainda assim, cerca de quatro em cada dez afirmam não ter conseguido reduzir o tempo que passam a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de lhes dizerem que passam demasiado tempo no ecrã (Q44.1 e Q44.2). Cerca de 1/3 já saltaram o sono, as refeições ou o banho para poderem passar mais tempo a jogar videojogos ou a utilizar redes sociais (Q44.3) e reconhecem que essas atividades lhes roubam tempo com a família (Q44.6) ou prejudicam a sua avaliação na escola (Q44.5). Vinte e dois por cento reconhecem já ter mentido a outros sobre o tempo gasto em videojogos ou redes sociais (Q44.4).

Mais de seis em cada dez alunos reconhece uma necessidade constante de consultar o *smartphone* (Q45.1) e 60% afirmam que a primeira coisa que fazem ao acordar é olhar para o telemóvel (Q45.2). Outros tipos de comportamentos reveladores de ansiedade no uso do *smartphone* são muito menos referidos, como o sentir-se ansioso(a) ou zangado(a) se tem de desligar o *smartphone* por demasiado tempo (Q45.3 – 18%) ou ficar chateado(a) quando as suas mensagens ou fotografias não têm gostos ou comentários suficientes (Q45.4 – 16%) (Gráfico 23).

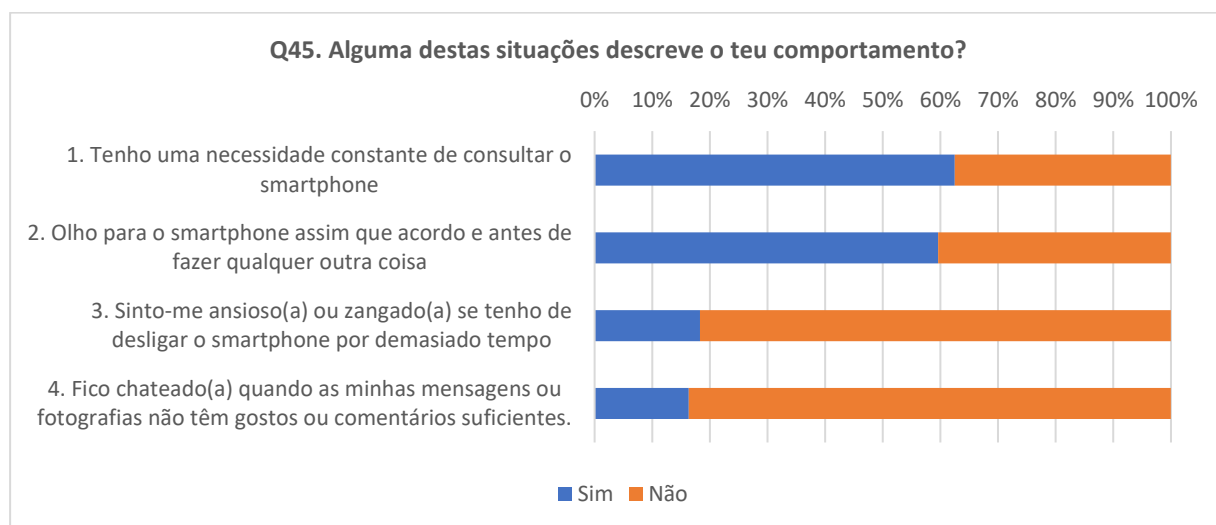


Gráfico 23 – Ansiedade e uso do *smartphone* e redes sociais. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

A mediação parental é reduzida: de acordo com os alunos, 38% dos pais ou encarregados de educação estabeleceram algum limite para o tempo que passam *online* ou a jogar videojogos (Q46, Gráfico 24) e 34% dos alunos falam frequentemente ou muito frequentemente com os pais ou encarregados de educação sobre as atividades *online*. Vinte e sete por cento raramente ou nunca o fazem (Q47, Gráfico 25).

Q46. Os teus pais ou encarregados de educação estabeleceram algum limite para o tempo que passas online ou a jogar videojogos?

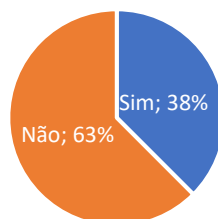


Gráfico 24 – Estabelecimentos de limites pelos pais no tempo online ou de jogo. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Q47. Falas com os teus pais ou encarregados de educação sobre as tuas atividades online?

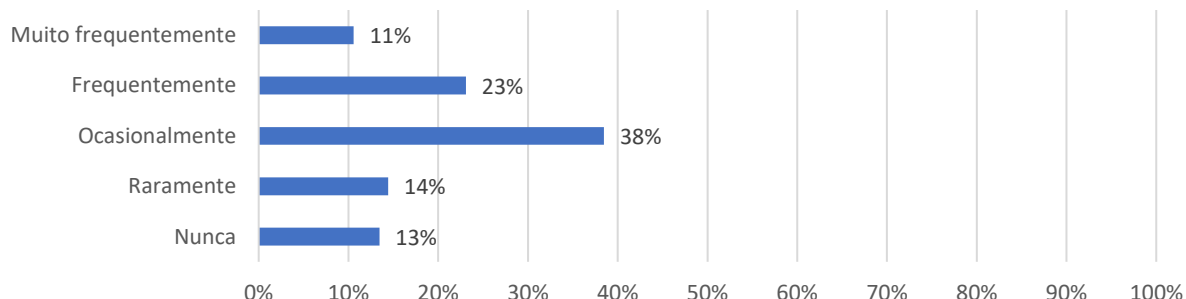


Gráfico 25 – Falas com os pais sobre as atividades online. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Também relativamente a estas duas perguntas, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas e entre as turmas de estudo e as de controlo ($p > 0,01$)²¹¹

Em síntese, esta secção do IQ demonstra que a maioria dos alunos evidencia uma consciência moderada sobre os impactos dos *media*, como o tempo de ecrã excessivo,

²¹¹ Pretendeu-se saber se há relação entre um conjunto de sintomas reveladores de dependência *online* (perguntas 44 e 45 do IQ), o estabelecimento de limites para o tempo que os alunos passam *online* ou a jogar videojogos (pergunta 46) e o sexo dos alunos e a turma. Aplicaram-se testes de Qui-quadrado de Pearson, implementados no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Q44.1 * Sexo: $\chi^2=1,604$; $p=0,205$; * Turmas: $\chi^2=0,255$; $p=0,614$. Q44.2 * Sexo: $\chi^2=0,890$; $p=0,345$; * Turmas: $\chi^2=0,087$; $p=0,768$. Q44.3 * Sexo: $\chi^2=4,284$; $p=0,038$; * Turmas: $\chi^2=0,036$; $p=0,849$. Q44.4 * Sexo: $\chi^2=0,217$; $p=0,642$; * Turmas: $\chi^2=3,884$; $p=0,049$. Q44.5 * Sexo: $\chi^2=0,107$; $p=0,744$; * Turmas: $\chi^2=1,558$; $p=0,212$. Q44.6 * Sexo: $\chi^2=0,004$; $p=0,942$; * Turmas: $\chi^2=0,217$; $p=0,641$. Q45.1 * Sexo: $\chi^2=1,708$; $p=0,191$; * Turmas: $\chi^2=0,311$; $p=0,577$. Q45.2 * Sexo: $\chi^2=0,016$; $p=0,898$; * Turmas: $\chi^2=0,100$; $p=0,752$. Q45.3 * Sexo: $\chi^2=0,420$; $p=0,517$; * Turmas: $\chi^2=0,234$; $p=0,628$. Q45.4 * Sexo: $\chi^2=0,089$; $p=0,765$; * Turmas: $\chi^2=0,277$; $p=0,599$. Q46 * Sexo: $\chi^2=0,026$; $p=0,871$; * Turmas: $\chi^2=0,064$; $p=0,800$. Q47 * Sexo: $\chi^2=10,893$; $p=0,028$; * Turmas: $\chi^2=10,893$; $p=0,028$.

manipulação de imagens, notícias e o efeito dos conteúdos violentos, e reflete também sobre o impacto das suas comunicações digitais nas percepções dos recetores. A maioria dos alunos já praticou/esteve exposto a atividades de risco moderado na utilização dos *media*, sendo menores as percentagens no caso de atividades de risco elevado. Quanto à dependência digital, embora a maioria não reconheça problemas, uma parte dos alunos admite não conseguir reduzir o tempo passado *online* e em videojogos, prejudicando o sono, alimentação, convívio familiar e até o desempenho escolar. A necessidade constante de consultar o telemóvel é comum, mas apenas uma minoria admite sentimentos de ansiedade quando está desligado. A mediação parental é reduzida.

5.3. Prova de avaliação de competências – 1.^a aplicação

A prova de avaliação de competências (PLM – Apêndice F) teve a duração de 45 minutos e foi realizada em sala de aula, no contexto de cada turma, na semana de 19 a 23 de setembro de 2022. A prova, anónima, foi respondida por 106 alunos. A fim de podermos comparar os resultados com a aplicação da prova no 2.^o momento, não foram consideradas as respostas de alunos que não responderam à prova nesse 2.^o momento (por transferência de turma/escola), obtendo-se assim um total de 104 respostas válidas (AC n=27; AH n=28; BC n=28; BH n=21). A prova incluiu 22 perguntas de seleção, escolha múltipla ou resposta aberta, distribuídas pelas seguintes áreas:

- A. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* (P1, P2, P3, P5 e P6);
- B. Competências de apreciação crítica da informação (P7, P8, P9, P11, P12 e P16);
- C. Competências de interação e comunicação através dos *media* (P4, P15 e P18);
- D. Competências criativas no uso dos *media* (P13 e P14);
- E. Competências sociais e emocionais no uso dos *media* (P10, P17, P19, P20, P21 e P22).

Foi utilizada uma escala de 1000 pontos (200 por cada área), e as classificações foram posteriormente convertidas para uma escala de 100 pontos. Os resultados obtidos pelos alunos foram distribuídos por uma escala de literacia mediática de 5 níveis: Nível 1= <25; Nível 2= >24; <50; Nível 3= >49; <70; Nível 4= >69; <85; Nível 5= >84.

5.3.1. Resultados globais

Em termos gerais, os alunos obtiveram, na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática (PLM1), uma classificação média de 50,67 pontos. A turma AC foi a que obteve uma média mais alta (média de 55,68) e a turma AH foi a que obteve piores resultados globais (média

de 43,53) (Gráfico 26). As diferenças entre as turmas são estatisticamente significativas ($p>0,01$)²¹² entre a turma AH e as restantes turmas.

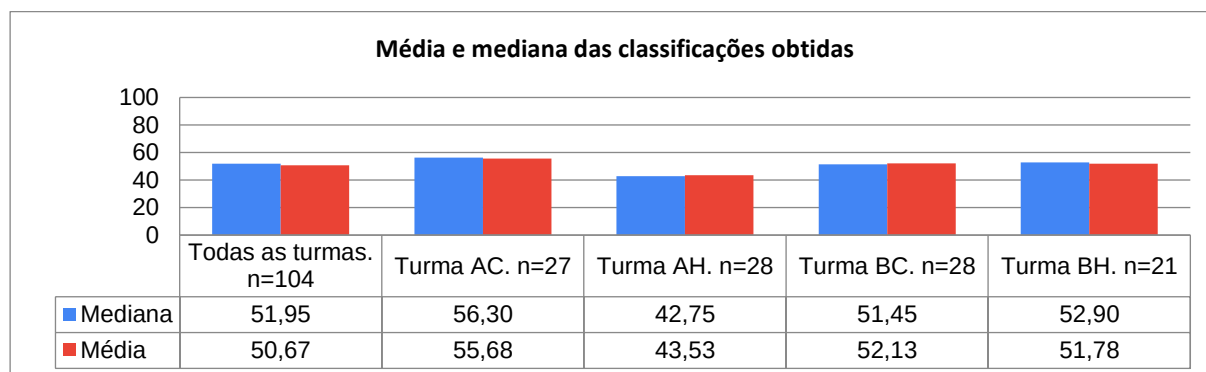


Gráfico 26 – Média e mediana das classificações obtidas por cada turma na primeira aplicação da prova de LM. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

A maioria dos alunos (91 em 104) situa-se nos níveis 2 e 3. A turma AC é a única com alunos no nível 5 (1 aluno) e a turma BC é a única que não tem alunos no nível 1. Na turma AH, a maioria dos alunos está no nível 2. A turma AC é a única em que a maioria dos alunos obteve um nível 3 ou superior. (Gráfico 27). As diferenças entre as turmas não são, neste caso (nível obtido), estatisticamente significativas ($p>0,01$)²¹³.

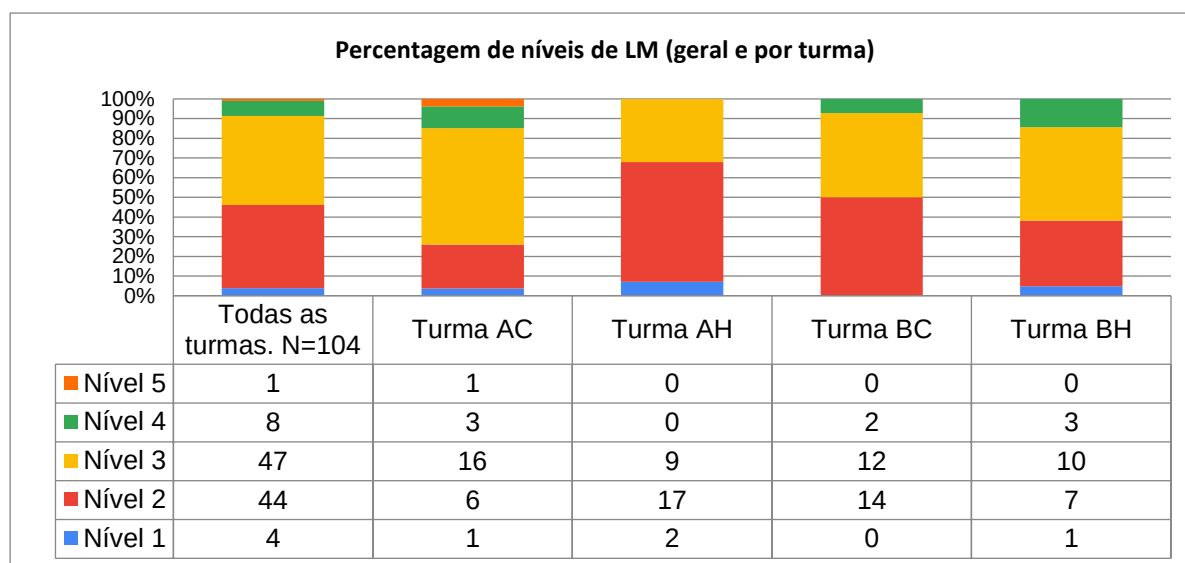


Gráfico 27 – Níveis obtidos por cada turma na primeira aplicação da prova de LM e respetiva percentagem.

²¹² Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=13,038$; $p=0,005$.

²¹³ Pretendeu-se testar se há relação entre o nível obtido na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática e a turma do aluno. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=10,618$; $p=0,014$.

Aplicados testes estatísticos, verificou-se que há uma relação estatisticamente significativa entre os níveis obtidos na PLM1 e a avaliação dos alunos no final do 9.º ano. Isto é, os alunos que tiveram melhores classificações no final do 9.º ano foram também os que obtiveram níveis mais altos na prova de LM. O mesmo é válido para cada área de competência: quanto mais alta foi a avaliação dos alunos no final do 9.º ano, mais elevados foram os níveis obtidos em cada área de competência na prova de LM. As percentagens mais altas de níveis 3 e 4 em cada área de competência na PLM1 foram obtidas pelos alunos que obtiveram melhores classificações no final do 9.º ano. As diferenças são estatisticamente significativas em todas as áreas de competência ($p < 0,01$) exceto nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* e nas competências criativas no uso dos *media* ($p > 0,01$)²¹⁴.

Quanto às diferenças entre sexos, os rapazes têm uma média ligeiramente superior à das raparigas (51,01 e 50,1 respetivamente), mas as diferenças não são estatisticamente significativas, tanto nas classificações como nos níveis obtidos, em geral e em cada área de competência ($p > 0,01$)²¹⁵.

Procurou também saber-se se as habilitações ou as profissões exercidas pelos pais e pelas mães dos alunos tinham relação com as classificações obtidas pelos alunos. Os testes estatísticos realizados não demonstram a existência de qualquer relação estatisticamente significativa ($p > 0,01$)²¹⁶, ainda que, tendencialmente, quanto mais altas são as habilitações dos

²¹⁴ Pretendeu-se testar se há relação entre a avaliação obtida pelos alunos no final do 9.º ano e o nível obtido na primeira PLM1. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Avaliação no final do 9.º ano * Nível obtido na PLM1: $H=19,931$; $p < 0,001$. Por área de competência: competências de interação e comunicação através dos *media*: $H=19,923$; $p < 0,001$; competências de apreciação crítica da informação: $H=20,006$; $p < 0,001$; competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $H=1,752$; $p=0,781$; competências criativas no uso dos *media*: $H=10,076$; $p=0,039$; competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $H=13,900$; $p=0,008$.

²¹⁵ Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação e o nível obtidos na PLM1 e o sexo dos alunos. Pretendeu-se ainda testar se há relação entre o nível obtido em cada área de competência na PLM1 e o sexo dos alunos. O procedimento consistiu na realização de testes não paramétricos para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), implementados no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Classificação obtida na PLM1 * Sexo: $H=0,033$; $p=0,855$. Nível obtido na PLM1 * Sexo: $H=0,027$; $p=0,871$. Por área de competência: competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $H=1,771$; $p=0,183$; competências de interação e comunicação através dos *media*: $H=0,187$; $p=0,665$; competências de apreciação crítica da informação: $H=0,672$; $p=0,412$; competências criativas no uso dos *media*: $H=3,330$; $p=0,068$; competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $H=2,828$; $p=0,093$.

²¹⁶ Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na primeira PLM1 e as habilitações e as profissões dos pais. O procedimento consistiu na realização de testes não paramétricos para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), implementados no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Classificação obtida na PLM1 * habilitações do pai: $H=3,214$; $p=0,360$. Classificação obtida

país mais alta é a média de classificações dos alunos. No caso das profissões, não se observa qualquer tendência.

5.3.2. Resultados por área de competência

Em termos gerais, os alunos obtiveram uma média mais alta nas competências técnicas e instrumentais (média 62,22 pontos), seguindo-se as competências de apreciação crítica da informação (média de 51,25) e as competências de interação e comunicação através dos *media* (média de 50,20). As competências sociais e emocionais e as competências criativas no uso dos *media* registaram ambas médias abaixo de 50 (48,49 e 39,12, respetivamente) (Gráfico 28).

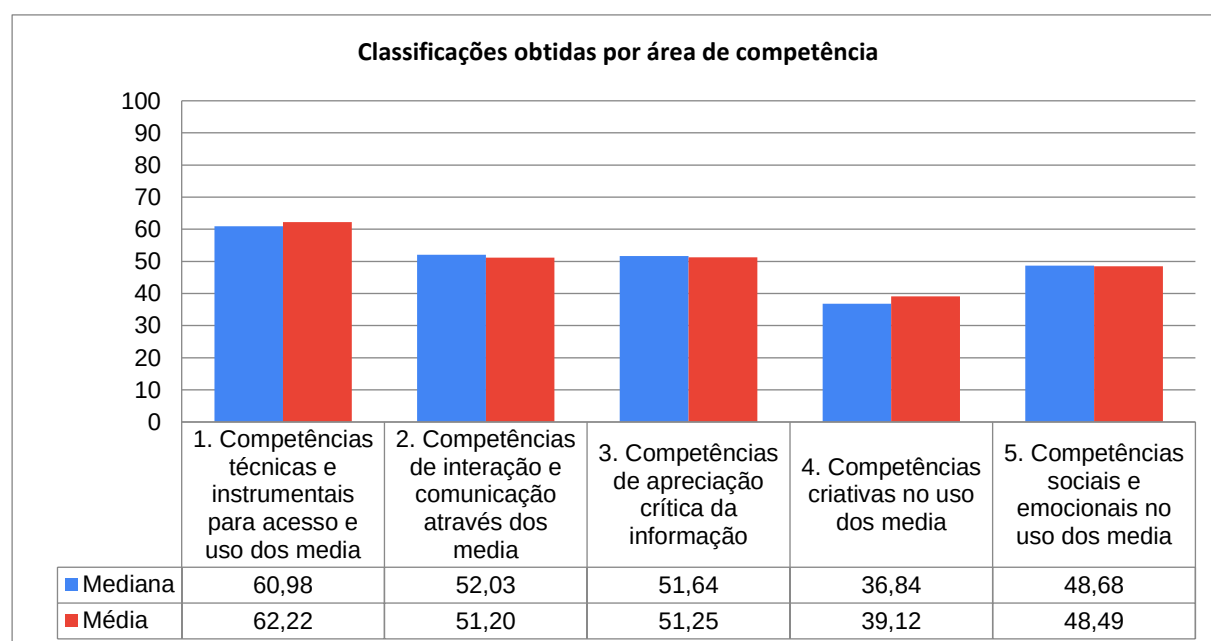


Gráfico 28 – Classificações obtidas por área de competência na primeira aplicação da prova de LM. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

As competências técnicas e instrumentais foram também a única área onde os alunos não obtiveram níveis inferiores a 2 e onde se situaram mais alunos nos níveis 3 e 4. Na área das competências criativas, cerca de quatro em cada dez alunos obtiveram nível 1 (Gráfico 29).

na PLM1 * habilitações da mãe: $H=2,653$; $p=0,448$. Classificação obtida na PLM1 * profissão do pai: $H=3,945$; $p=0,413$. Classificação obtida na PLM1 * profissão da mãe: $H=7,313$; $p=0,120$.

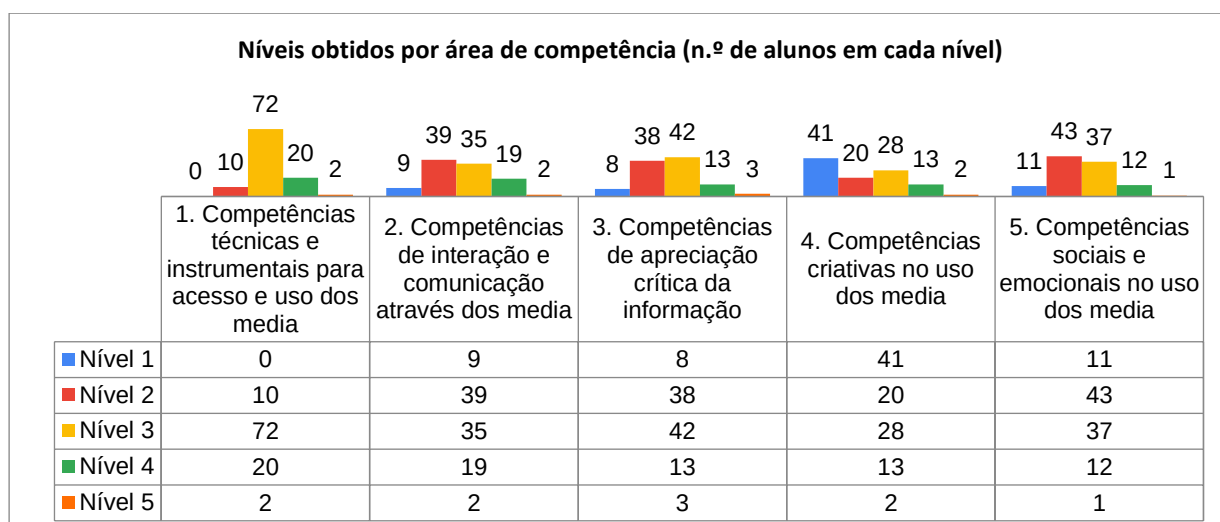


Gráfico 29 – Níveis obtidos por área de competência na primeira aplicação da prova de LM (número de alunos em cada nível). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Procurou saber-se se as classificações obtidas pelos alunos em cada uma das áreas de competências variavam de acordo com a turma. Como podemos ver na tabela 41, nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*, a turma BC obteve a média mais alta e a turma AH, a média mais baixa, o mesmo acontecendo nas competências de interação e comunicação através dos *media*. Nas competências de apreciação crítica da informação, competências criativas no uso dos *media* e competências sociais e emocionais no uso dos *media*, a turma AC obteve a melhor média e a turma AH a média mais baixa. Aliás, a turma AH obteve a média mais baixa em todas as cinco áreas.

		Turma AC	Turma AH	Turma BC	Turma BH
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Média	64,4	58,8	64,8	60,6
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Média	51,5	46,1	52,3	56,1
3. Competências de apreciação crítica da informação	Média	56,8	44,5	54,1	49,3
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	Média	51,6	27,1	36,3	43,0
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Média	52,8	40,0	51,6	50,2

Tabela 41 – Médias das classificações obtidas pelos alunos em cada área de competência. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Aplicados os testes estatísticos, apenas se verificou, contudo, a existência de diferenças estaticamente significativas entre as turmas na área das competências criativas no uso dos *media* (área 4) ($p < 0,01$)²¹⁷, onde a média da turma AH (27,1) é significativamente mais baixa do que a média das outras turmas.

²¹⁷ Pretendeu-se testar se há relação entre as médias da classificação obtida na PLM1 em cada área de competência e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização de testes não paramétrico para k amostras

Procurou ainda saber-se se o desempenho dos alunos em cada uma das perguntas da prova variava em função da turma. Para isso, recodificaram-se, no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, as classificações obtidas pelos alunos em cada pergunta em três níveis de desempenho: resposta certa; resposta parcialmente certa e resposta errada. Aplicou-se de seguida o teste de qui-quadrado de Pearson no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, não se tendo encontrado diferenças estatisticamente significativas entre as quatro turmas ($p>0,01$)²¹⁸.

5.3.3. Competências declaradas e competências demonstradas

Comparámos as competências declaradas pelos alunos na pergunta 39 do IQ com as competências demonstradas na PLM1. Para isso, usámos as médias dos níveis obtidos em cada área de competência na PLM1 e as médias dos índices sintéticos construídos no *software* SPSS, após a recodificação, numa escala de 1 a 5, das respostas dos alunos à pergunta 39 do IQ. Obtiveram-se os seguintes resultados, em geral e por turma (tabela 42):

	Geral			Turma AC			Turma AH			Turma BC			Turma BH		
	IQ	PLM	Dif.	IQ	PLM	Dif.	IQ	PLM	Dif.	IQ	PLM	Dif.	IQ	PLM	Dif.
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	4,20	3,04	38%	4,05	3,15	29%	4,22	2,86	48%	4,37	3,11	41%	4,15	3,05	36%
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	4,09	2,59	58%	4,05	2,59	56%	4,06	2,36	72%	4,22	2,71	55%	4,03	2,71	48%
3. Competências de apreciação crítica da informação	3,86	2,57	50%	3,74	2,85	31%	3,89	2,29	70%	3,96	2,64	50%	3,84	2,48	55%
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	3,49	2,14	63%	3,26	2,63	24%	3,65	1,68	118%	3,46	1,93	80%	3,60	2,43	48%
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	4,14	2,45	69%	4,05	2,70	50%	4,15	2,11	97%	4,28	2,54	69%	4,03	2,48	63%

Tabela 42 – Médias dos níveis obtidos pelos alunos em cada área de competência no IQ e na PLM1. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

independentes (Kruskal-Wallis), implementados no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na PLM1 * Turma. Área 1: $H=6,808$; $p=0,078$ Área 2: $H=3,913$; $p=0,271$ Área 3: $H=8,215$; $p=0,042$ Área 4: $H=12,774$; $p=0,005$ Área 5: $H=9,025$; $p=0,029$.

²¹⁸ Teste de qui-quadrado de Pearson e teste por simulação de Monte Carlo (MC) (quando mais de 20% das células esperavam uma contagem menor que 5) implementados no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: P1: $\chi^2=6,851$; $p=0,344$ (MC). P2: $\chi^2=9,759$; $p=0,122$ (MC). P3: $\chi^2=1,921$; $p=0,617$ (MC). P4: $\chi^2=4,110$; $p=0,250$. P5: $\chi^2=0,224$; $p=0,974$. P6: $\chi^2=9,020$; $p=0,029$. P7: $\chi^2=12,172$; $p=0,070$. P8: $\chi^2=1,777$; $p=0,620$ (MC). P9: $\chi^2=4,450$; $p=0,217$. P10: $\chi^2=1,183$; $p=0,795$ (MC). P11: $\chi^2=9,816$; $p=0,016$ (MC). P12: $\chi^2=2,124$; $p=0,585$ (MC). P13: $\chi^2=2,399$; $p=0,494$. P14: $\chi^2=6,087$; $p=0,107$. P15: $\chi^2=1,076$; $p=0,855$ (MC). P16: $\chi^2=4,075$; $p=0,281$ (MC). P17: $\chi^2=5,654$; $p=0,479$ (MC). P18: $\chi^2=11,481$; $p=0,068$ (MC). P19: $\chi^2=8,102$; $p=0,044$. P20: $\chi^2=0,527$; $p=0,913$. P21: $\chi^2=9,904$; $p=0,116$ (MC). P22: $\chi^2=10,714$; $p=0,013$.

Como se pode observar, em todas as turmas e em todas as áreas de competência, a média dos níveis obtidos pelos alunos é superior na competência declarada no inquérito (IQ) (aquilo que consideram saber sobre os *media*) do que a competência demonstrada (PLM1) (aquilo que efetivamente sabem). A diferença é bastante grande em todas as áreas e turmas (sempre superior a 35% e, num caso, superior a 100%). Realizados os testes estatísticos, verificou-se a relevância estatística da diferença em todas as áreas de competências ($p < 0,001$)²¹⁹.

Em síntese, os resultados da PLM demonstram que as competências de LM dos alunos são baixas em todas as turmas, particularmente nas áreas que vão além de um uso instrumental e passivo dos *media*, e contrariam as percepções positivas que os alunos têm acerca das suas competências, declaradas no IQ. A turma AH foi a que obteve piores resultados, com diferenças estatisticamente significativas relativamente às restantes turmas. O sexo dos alunos e as profissões e habilitações dos pais não têm influência nas competências de LM dos alunos, ao contrário do desempenho académico no ano anterior, demonstrando que alunos com melhor desempenho escolar possuem mais competências de LM.

5.4. Inquérito aos docentes

Em junho de 2023 foi aplicado aos docentes das turmas participantes e das turmas de controlo um inquérito por questionário (IQP – Apêndice I) que pretendia determinar o seu conhecimento relativamente à EpM, as suas atitudes face à EpM e as atividades de EpM desenvolvidas ao longo no ano letivo com as turmas.

Responderam ao inquérito todos os 30 docentes das disciplinas frequentadas pelos alunos nas turmas envolvidas (turma AC – 8 docentes; turma AH – 8 docentes; turma BC – 7 docentes; turma BH – 7 docentes). A grande maioria dos docentes é do sexo feminino (em cada uma das turmas, apenas um docente é do sexo masculino, razão pela qual não se realizou a análise estatística bivariada com a variável sexo) e 84% têm mais de 50 anos, o que se traduz numa experiência profissional também elevada (53% têm mais de 30 anos de serviço).

²¹⁹ Pretendeu saber-se se média dos índices de competências de competências declaradas no IQ é igual (H_0) ou não (H_a) à média dos níveis obtidos em cada área de competência na PLM1. Aplicou-se o teste paramétrico para duas amostras emparelhadas (*Paired-Samples T-Test*) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29. Rejeita-se a hipótese nula ($p < 0,001$). Em todas as áreas de competências, as médias das competências declaradas no IQ são muito superiores às competências efetivamente medidas na PLM1, e as diferenças são estatisticamente significativas. Par 1 (Área 1): $t = -56,251$; $p < 0,001$. Par 2 (Área 2): $t = -24,312$; $p < 0,001$. Par 3 (Área 3): $t = -27,924$; $p < 0,001$. Par 4 (Área 4): $t = -13,964$; $p < 0,001$. Par 5 (Área 5): $t = -24,452$; $p < 0,001$.

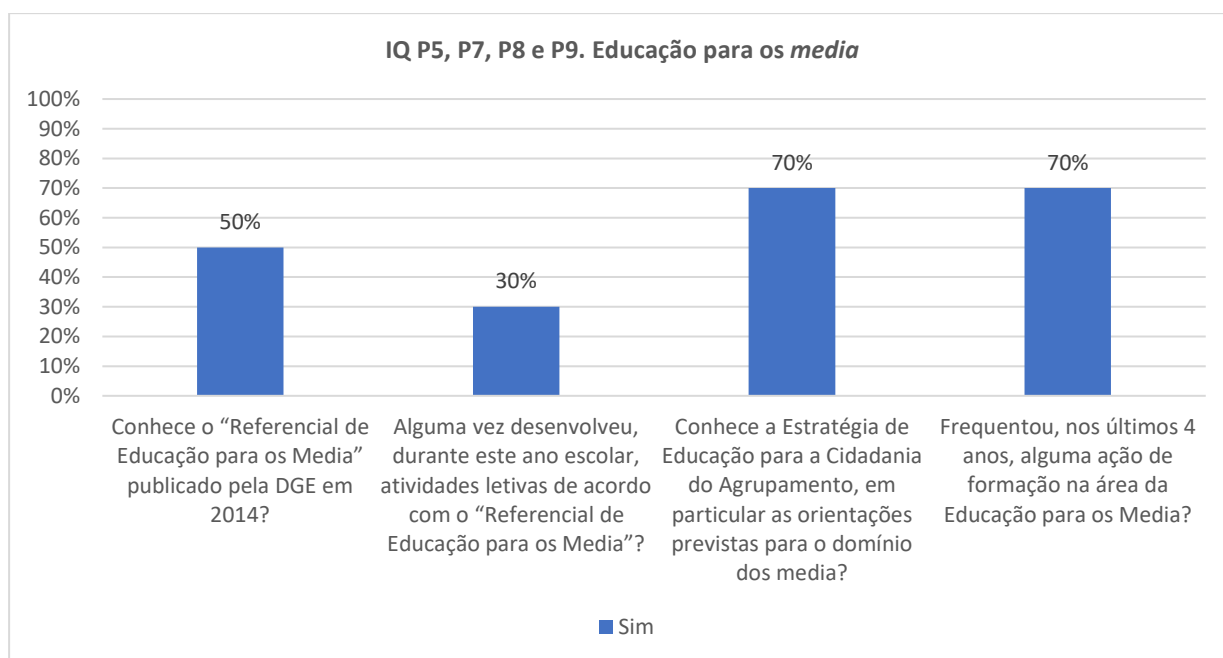


Gráfico 30 – Os docentes e os Media. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Metade dos docentes conhece o Referencial de EpM (IQP7) e 30% desenvolveram, ao longo do ano, atividades de acordo com o referencial (IQP8). A maior parte dos docentes (70%) conhece a Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento, em particular as orientações previstas para o domínio dos *media* (IQP9), e igual percentagem frequentou, nos últimos quatro anos, formação na área da Educação para os *Media* (IQP5) (gráfico 30).

Feita a análise de dados bivariada no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (teste de Fisher) relativamente a estas quatro variáveis, não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os quatro conselhos de turma (CT) (conjunto de professores de cada turma) ($p > 0,01$)²²⁰.

Pretendeu ainda saber-se se havia relação entre a frequência, nos últimos quatro anos, por parte dos docentes, de ações de formação na área da Educação para os *Media* e o desenvolvimento de atividades letivas de acordo com o Referencial de Educação para os *Media*. O procedimento consistiu em cruzar as duas variáveis e solicitar o teste Qui-Quadrado de Pearson no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29. Observou-se que os docentes que,

²²⁰ O procedimento consistiu em cruzar as duas variáveis e, por se tratar de amostras pequenas, solicitar o teste de Fisher-Freeman-Halton implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Turma * Conhecimento do Referencial de EPM: Valor: 1,392; $p = 0,799$. Turma * Realização de atividades no âmbito do Referencial de EPM: Valor: 1,754; $p = 0,758$. Turma * Conhecimento da Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento: Valor: 1,754; $p = 0,758$. Turma * Frequência de formação: Valor: 1,754; $p = 0,758$.

nos últimos quatro anos, frequentaram ações de formação na área da EpM são aqueles que mais desenvolvem atividades letivas de acordo com o Referencial de Educação para os *Media*, e as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,01$)²²¹.

Na pergunta dez pretendeu saber-se com que frequência os docentes desenvolveram, durante o ano letivo, atividades visando um conjunto competências de LM. Das atividades apresentadas, as mais frequentes (assinaladas como frequentes ou muito frequentes) foram as que visaram o desenvolvimento das seguintes competências (IQP10): 14. Compreender que um cidadão mais informado está mais preparado para tomar decisões e para participar numa sociedade democrática (53%), 17. Compreender a importância de pensar criticamente, e agir com respeito e ética em relação às questões globais, regionais, nacionais e locais e reconhecer a interligação e interdependência entre diferentes países e populações (47%) e 1. Pesquisar e encontrar eficazmente informação e usá-la de forma ética na resolução de problemas e na produção de conhecimento (43%). No extremo oposto (competências assinaladas como Nunca ou Raramente desenvolvidas) estão: 20. Ser capaz de aplicar e seguir estratégias de proteção para combater tentativas de fraude, usurpação de identidade ou vitimização *online* (67%), 16. Compreender como os algoritmos são criados e como funcionam e o papel da inteligência artificial nos ambientes mediáticos (63%) e 5. Conhecer e compreender as diferentes tipologias, características e linguagens dos *media* tradicionais e dos novos *media* (57%).

A fim de proceder à análise bivariada das respostas a esta pergunta do questionário, procedeu-se à criação de um índice sintético no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (Apêndice J). De seguida, procurou verificar-se se havia diferenças, entre os CT, na frequência com que os docentes desenvolveram atividades de EpM. Os testes estatísticos realizados²²² demonstraram que não há diferenças estatisticamente significativas, quer entre os

²²¹ Pretendeu-se saber se há relação entre a frequência, nos últimos 4 anos, de ações de formação na área da Educação para os Media e o desenvolvimento de atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os Media”. O procedimento consistiu em cruzar as duas variáveis e solicitar o teste Qui-Quadrado de Pearson, usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os *Media*? * Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os *Media*”: $\chi^2=8,231$; $p=0,004$.

²²² Pretendeu-se testar se há relação entre o Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática e as turmas. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para duas amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=3,794$; $p=0,285$. Pretendeu-se de seguida testar se há relação entre o Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática e as turmas de estudo e as turmas de controlo. O procedimento

CT das quatro turmas quer entre os CT das turmas de estudo e as turmas de controlo, na frequência com que os docentes desenvolveram atividades de LM ($p>0,01$). Quanto ao tempo dedicado a essas atividades (IQP11), cinco professores (17% – todos das turmas de controlo: três da turma BH e dois da turma BC) não realizaram qualquer atividade de EpM ao longo do ano; 27% usaram menos de 90 minutos, 30% entre 90 a 180 minutos, 17% entre 180 e 360 minutos e 10% dedicaram mais de 360 minutos à EpM. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nem entre os CT das quatro turmas nem entre os CT das turmas de estudo e das turmas de controlo²²³. Os professores que frequentaram formação na área dos *media* tendencialmente dedicam mais tempo a atividades de EpM com os seus alunos, mas as diferenças também não são estatisticamente significativas²²⁴ ($p>0,01$). Da mesma forma, são também os docentes que frequentaram formação na área dos *media* que realizam, em média, um maior número de atividades, mas, mais uma vez, as diferenças não são estatisticamente significativas²²⁵ ($p>0,01$).

A maior parte dos docentes considera estar preparado, tanto científica como pedagogicamente, para o desenvolvimento de atividades promotoras de, pelo menos, algumas competências de LM (60%), 20% para o desenvolvimento da maior parte das competências e 20% considera não ter preparação para o desenvolvimento de qualquer competência (IQP12). Não há diferenças estatisticamente significativas entre os CT das diferentes turmas²²⁶ ($p>0,01$). São os docentes que disseram ter realizado formação na área dos *media* nos últimos quatro anos

consistiu na realização do teste não paramétrico para duas amostras independentes (Mann-Whitney), tendo-se obtido os seguintes resultados: $U=101,000$; $p=0,647$.

²²³ Pretendeu-se testar se há relação entre a turma e o tempo dedicado ao desenvolvimento de atividades de LM. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=1,773$; $p=0,621$. Pretendeu-se de seguida testar se há diferenças no tempo dedicado ao desenvolvimento de atividades de LM entre as turmas de estudo e as turmas de controlo. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para duas amostras independentes (Kruskal-Wallis), tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=1,010$; $p=0,315$.

²²⁴ Pretendeu-se testar se há relação entre a realização de formação na área dos *media* e o tempo dedicado ao desenvolvimento de atividades de LM. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=4,587$; $p=0,032$.

²²⁵ Pretendeu-se testar se há relação entre o Índice de frequência realização de atividades de LM e a realização de formação na área dos *media*. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $U=58,000$; $p=0,098$.

²²⁶ Pretendeu-se testar se há relação entre preparação, científica e pedagógica, dos docentes para desenvolver atividades relacionadas com a LM e as turmas. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) usando o *software* SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=4,661$; $p=0,198$.

os que consideram estar mais preparados para o desenvolvimento de atividades de LM, mas também aqui as diferenças não são estatisticamente significativas ($p>0,01$)²²⁷. A maior parte dos docentes (77%) sente-se motivado para o desenvolvimento de atividades de LM (IQP13). Os docentes que realizaram formação na área dos *media* têm uma maior motivação, mas, uma vez mais, as diferenças não são estatisticamente significativas ($p>0,01$)²²⁸.

A quase totalidade dos professores considera muito importantes ou extremamente importantes as competências de LM dos alunos (IQP14) (apenas três docentes da turma AC consideraram as competências importantes e nenhum as considerou pouco ou nada importantes) (Gráfico 31).

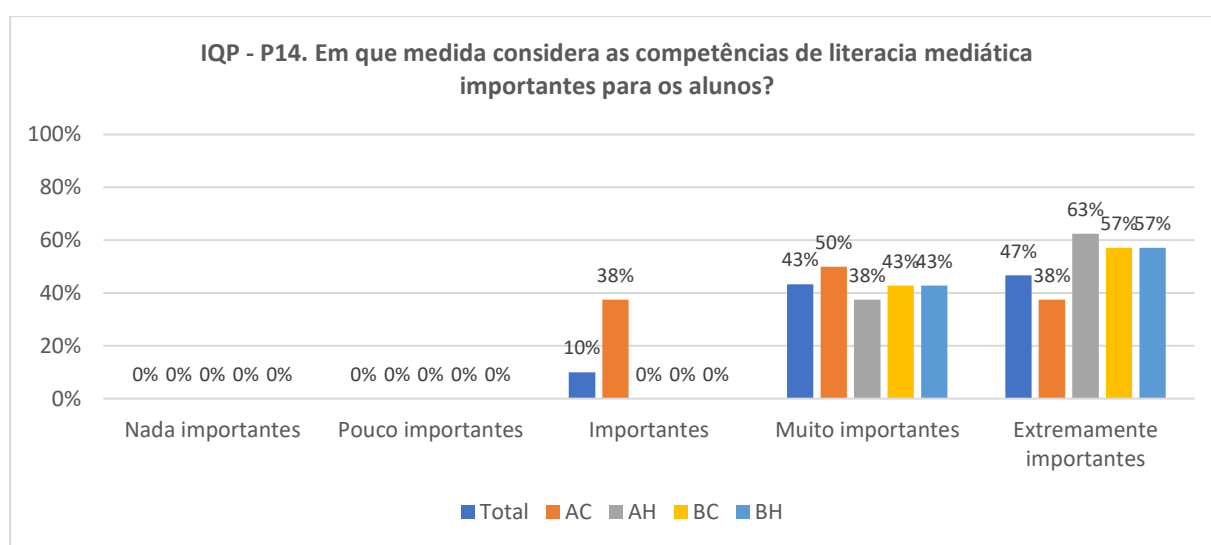


Gráfico 31 – Opiniões dos docentes acerca da importância das competências de literacia mediática. Total dos docentes. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Não há diferenças estatisticamente significativas entre os CT das quatro turmas ($p>0,01$)²²⁹.

²²⁷ Pretendeu-se testar se há relação entre a realização de formação na área dos *media* e a preparação, científica e pedagógica, para desenvolver atividades relacionadas com a LM. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) usando o *software* SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=3,452$; $p=0,063$.

²²⁸ Pretendeu-se testar se há relação entre a realização de formação na área dos *media* e a motivação para desenvolver atividades relacionadas com a LM. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=1,038$; $p=0,308$.

²²⁹ Pretendeu-se testar se a importância atribuída pelos docentes às competências de LM varia em função da turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=8,039$; $p=0,045$.

As primeiras 10 alíneas da pergunta 15 do IQP procuravam conhecer a opinião dos docentes relativamente a um conjunto de afirmações sobre EPM. A afirmação que recebeu maior concordância (respostas “Concordo” + “Concordo totalmente”) foi a de que os “alunos precisam de Educação para os *Media* ao longo de todo o seu percurso escolar”, com 93%. Mais de 7 em cada 10 docentes (73%) considera que necessidade de cumprir o programa os impede de dedicar mais tempo à Educação para os *Media* e 6 em cada 10 tem interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito da Educação para os *Media*, percentagem um pouco superior ao interesse em desenvolver atividades de Educação para os *Media* com os seus alunos (57%). As afirmações que receberam menor concordância foram as de que o “Ministério da Educação tem uma política adequada de Educação para os *Media*” (13%) e “Há materiais didáticos suficientes e adequados para o desenvolvimento de atividades de Educação para os *Media*” (23%). As afirmações “A Educação para os *Media* deveria funcionar como disciplina autónoma e não de forma transversal ao currículo” e “Os conteúdos e atividades previstas na Estratégia de Educação para Cidadania do Agrupamento, no domínio dos *Media*, são adequadas às necessidades dos alunos” receberam ambas a concordância de 37% dos docentes. Já as afirmações “Acho difícil articular atividades de Educação para os *Media* com os conteúdos curriculares da minha disciplina” e “Tenho formação suficiente para desenvolver atividades de Educação para os *Media* com os meus alunos” têm a concordância de 40% dos docentes. Não há diferenças estatisticamente significativas entre os CT das quatro turmas ($p>0,01$)²³⁰.

As restantes 10 alíneas da pergunta 15 indagavam as opiniões dos docentes acerca das competências de LM dos alunos. Em termos gerais, os docentes têm uma opinião bastante negativa acerca das competências de LM dos alunos (a média de respostas “Concordo” + “Concordo totalmente” é de 25%). A afirmação que reúne maior concordância (soma das respostas “Concordo” e “Concordo totalmente”) é a de que “Os alunos, de forma independente e/ou colaborativa, usam os *media* como estratégia de aprendizagem” (63%), seguida de “Os alunos utilizam uma variedade de ferramentas digitais, apropriadas ao público e ao seu objetivo, na realização e apresentação de trabalhos” (43%). Todas as restantes afirmações recebem a

²³⁰ Pretendeu-se testar se as opiniões dos docentes acerca da EpM (perguntas P15.1 a P15.9) variava em função da turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: P15.1: H=9,121; p=0,124. P15.2: H=0,124; p=0,989. P15.3: H=0,922; p=0,820. P15.4: H=1,122; p=0,772. P15.5: H=0,179; p=0,584. P15.6: H=0,584; p=0,900. P15.7: H=1,489; p=0,685. P15.8: H=1,068; p=0,785. P15.9: H=3,728; p=0,292.

concordância de menos de 1/3 dos docentes: “Os alunos comunicam as suas ideias de forma diversificada, com recurso a diferentes modalidades de apresentação e com intenções claras (33%); “Os alunos selecionam, avaliam e utilizam ferramentas e recursos digitais que correspondem ao trabalho que estão a fazer” (30%); “Os alunos encontram fontes relevantes e fiáveis que respondem às suas necessidades” (20%); “Os alunos revelam sentido crítico, quer enquanto consumidores, quer enquanto produtores de conteúdos de *media*” (20%); “Os alunos conhecem e aplicam corretamente as normas de citação e de referência bibliográfica” (13%); “Os alunos conhecem os códigos, convenções e linguagens dos diferentes tipos de *media*” (10%); “Os alunos são capazes de inferir sobre propósitos e intenções de mensagens mediáticas, numa vasta gama de *media*” (10%); “Os alunos conhecem e respeitam os direitos de autor e as licenças que se aplicam à informação e aos conteúdos” (10%) (IQP, perguntas 15.11 a 15.20).

Ainda que não se encontrem diferenças estatisticamente significativas entre os CT das diferentes turmas²³¹, em todas as afirmações (depois agrupadas em “Não Concordo” as respostas “Discordo totalmente” e “Discordo” e em “Concordo” as respostas “Concordo” e “Concordo totalmente”), o nível de concordância dos docentes das turmas de estudo é sempre superior (exceto a na afirmação 15.19 (em que há um empate) ao dos docentes das turmas de controlo, como se pode verificar na Tabela 43 (as turmas foram agrupadas mediante recodificação no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29).

		Turmas AC e AH		Turmas BC e BH	
		N.º de docentes	%	N.º de docentes	%
15.11. Os alunos selecionam, avaliam e utilizam ferramentas e recursos digitais que correspondem ao trabalho que estão a fazer	Não concordo	5	45,5%	6	54,5%
	Não concordo nem discordo	6	60,0%	4	40,0%
	Concordo	5	55,6%	4	44,4%
15.12. Os alunos revelam sentido crítico, quer enquanto consumidores, quer enquanto produtores de conteúdos de <i>media</i>	Não concordo	9	52,9%	8	47,1%
	Não concordo nem discordo	3	42,9%	4	57,1%
	Concordo	4	66,7%	2	33,3%
15.13. Os alunos conhecem os códigos, convenções e linguagens dos diferentes tipos de <i>media</i>	Não concordo	9	56,3%	7	43,8%
	Não concordo nem discordo	4	36,4%	7	63,6%
	Concordo	3	100,0%	0	0,0%
15.14. Os alunos encontram fontes relevantes e fiáveis que respondem às suas necessidades	Não concordo	7	58,3%	5	41,7%
	Não concordo nem discordo	5	41,7%	7	58,3%

²³¹ Pretendeu-se testar se as opiniões dos docentes acerca das competências de LM dos alunos variava entre as os CT das turmas objeto de estudo e as turmas de controlo. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: P15.11: H=0,008; p=0,941. P15.12: H=0,023; p=0,880. P15.13: H=0,081; p=0,776. P15.14: H=0,002; p=0,965. P15.15: H=1,735; p=0,188. P15.16: H=0,224; p=0,636. P15.17: H=2,552; p=0,133. P15.18: H=0,000; p=1,000. P15.19: H=0,160; p=0,689. P15.20: H=0,236; p=0,627.

	Concordo	4	66,7%	2	33,3%
15.15. Os alunos são capazes de inferir sobre propósitos e intenções de mensagens mediáticas, numa vasta gama de <i>media</i>	Não concordo	7	41,2%	10	58,8%
	Não concordo nem discordo	7	70,0%	3	30,0%
	Concordo	2	66,7%	1	33,3%
15.16. Os alunos, de forma independente e/ou colaborativa, usam os <i>media</i> como estratégia de aprendizagem?	Não concordo	3	75,0%	1	25,0%
	Não concordo nem discordo	2	28,6%	5	71,4%
	Concordo	11	57,9%	8	42,1%
15.17. Os alunos utilizam uma variedade de ferramentas digitais, apropriadas ao público e ao seu objetivo, na realização e apresentação de trabalhos	Não concordo	4	40,0%	6	60,0%
	Não concordo nem discordo	3	42,9%	4	57,1%
	Concordo	9	69,2%	4	30,8%
15.18. Os alunos conhecem e respeitam os direitos de autor e as licenças que se aplicam à informação e aos conteúdos	Não concordo	7	53,8%	6	46,2%
	Não concordo nem discordo	7	50,0%	7	50,0%
	Concordo	2	66,7%	1	33,3%
15.19. Os alunos conhecem e aplicam corretamente as normas de citação e de referência bibliográfica	Não concordo	5	41,7%	7	58,3%
	Não concordo nem discordo	9	64,3%	5	35,7%
	Concordo	2	50,0%	2	50,0%
15.20. Os alunos comunicam as suas ideias de forma diversificada, com recurso a diferentes modalidades de apresentação e com intenções claras	Não concordo	6	75,0%	2	25,0%
	Não concordo nem discordo	4	33,3%	8	66,7%
	Concordo	6	60,0%	4	40,0%

Tabela 43 – Concordância em relação às competências de LM dos alunos dos docentes das turmas de estudo e das turmas de controlo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Em síntese, embora a maioria dos professores considere muito importantes ou extremamente importantes as competências de LM dos alunos, 7 em cada 10 não desenvolveram, ao longo do ano letivo, qualquer atividade de literacia mediática, e mesmo os 30% que as desenvolveram dedicaram-lhe muito pouco um tempo, seja pela necessidade de cumprir o programa, por falta de materiais pedagógicos de EpM ou de orientações claras do Ministério da Educação. Os docentes têm ainda uma perceção bastante negativa acerca das competências de LM dos alunos.

5.5. Prova de avaliação de competências – 2.^a aplicação

A prova de avaliação de competências aplicada no final do ano (PLM2 – Apêndice F) foi igual à aplicada no 1.^o momento, teve a duração de 45 minutos e foi realizada em sala de aula, no contexto de cada turma, na semana de 5 a 9 de junho de 2023. A prova, anónima, foi respondida por 107 alunos. A fim de podermos comparar os resultados com a aplicação da prova no primeiro momento, não foram consideradas as respostas de três alunos que não responderam à prova aplicada em setembro de 2022 (por terem, entretanto, sido transferidos para estas turmas), obtendo um total de 104 respostas válidas (AC n=27; AH n=28; BC n=28; BH n=21).

5.5.1. Resultados globais

Em termos gerais, os alunos obtiveram, segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática (PLM2), uma classificação média de 59,56 pontos. A turma AC foi a que obteve uma média mais alta (média de 71,34) e a turma BH foi a que obteve piores resultados globais (média

de 53,40) (Gráfico 32). As diferenças entre as turmas são estatisticamente significativas ($p < 0,01$)²³². A significância estatística ocorre entre a turma AC e qualquer uma das outras três turmas ($p < 0,01$). A variação entre as turmas AH e BC, entre AH e BH e entre BC e BH não é estatisticamente significativa ($p > 0,01$)²³³.

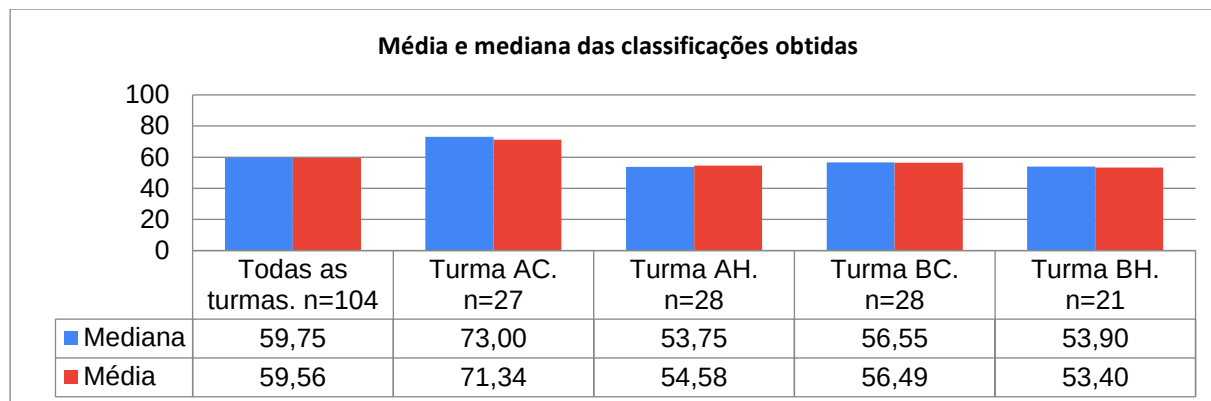


Gráfico 32 – Média e mediana das classificações obtidas por cada turma na segunda aplicação da prova de LM (escala de 100 pontos). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas²³⁴. Procurou também saber-se, à semelhança da 1.^a aplicação (PLM1), se as habilitações ou as profissões exercidas pelos pais e pelas mães dos alunos tinham relação com as classificações obtidas. Os testes estatísticos realizados não demonstraram diferenças estatisticamente significativas²³⁵ ($p > 0,01$), ainda que, tendencialmente, quanto mais altas são as habilitações dos pais mais alta é a média de classificações dos alunos, e quanto mais qualificadas são as

²³² Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=25,415$; $p < 0,001$.

²³³ Pretendeu-se testar a variação da classificação obtida na segunda aplicação da PLM entre cada turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), tendo-se obtido os seguintes resultados: Turmas AC e AH: $U=135,500$; $p < 0,001$. Turmas AC e BC: $U=142,500$; $p < 0,001$. Turmas AC e BH: $U=90,000$; $p < 0,001$. Turmas AH e BC: $U=352,000$; $p=0,512$. Turmas AH e BH: $U=286,000$; $p=0,872$. Turmas BC e BH: $U=246,500$; $p=0,337$.

²³⁴ Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na segunda aplicação PLM e o sexo dos alunos. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=0,022$; $p=0,882$.

²³⁵ Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na segunda aplicação da PLM e as habilitações dos pais. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: habilitações do pai: $H=5,135$; $p=0,162$; habilitações da mãe: $H=1,686$; $p=0,640$; profissão do pai: $H=6,577$; $p=0,160$; profissão da mãe: $H=7,147$; $p=0,128$.

profissões dos pais também mais alta é a média de classificações dos alunos. Em ambos os casos, essa tendência é mais evidente no caso das mães.

A maioria dos alunos (73 em 104) situa-se nos níveis 3 e 4 da escala de competências mediáticas e não há nenhum aluno no nível 1. A turma AC é a única com alunos no nível 5 (4 alunos), sendo também a que tem mais alunos no nível 4. Na turma AH, a maioria dos alunos está no nível 2. A turma AC é a única em que a maioria dos alunos obteve um nível 3 ou superior (Gráfico 33). As diferenças nos níveis obtidos pelos alunos em cada turma são estatisticamente significativas²³⁶ entre a turma AC e as restantes²³⁷.

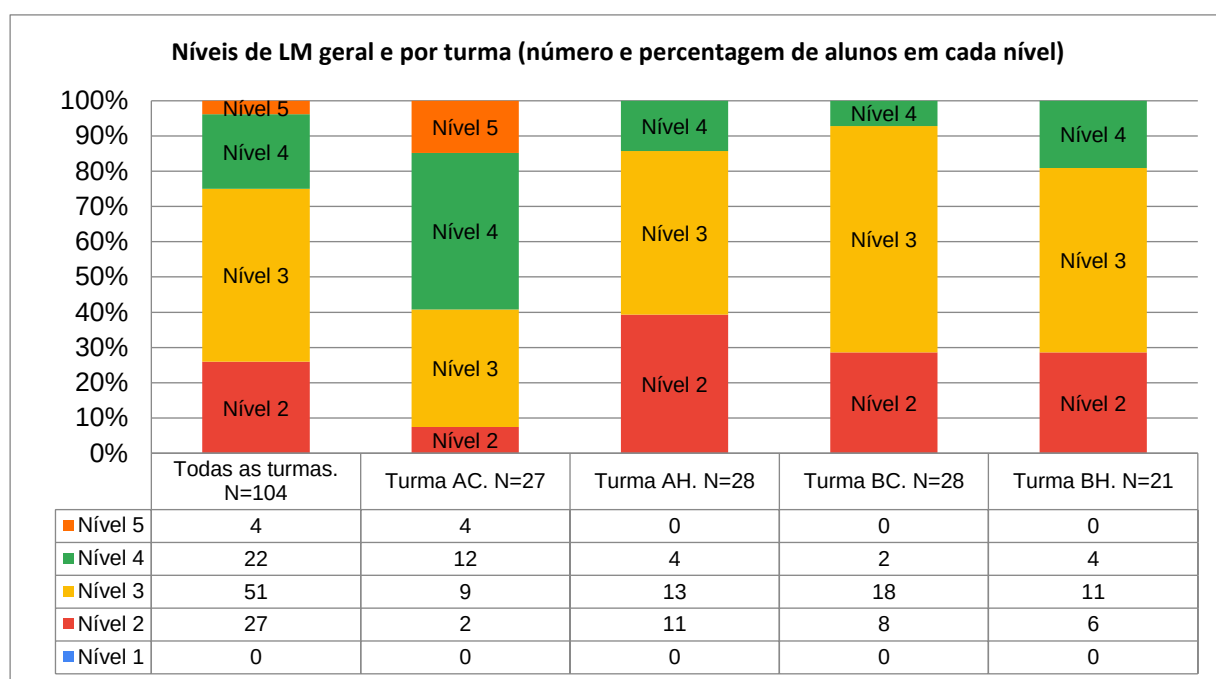


Gráfico 33 – Níveis obtidos pelos alunos (total e por turma) na segunda aplicação da PLM. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Compararam-se de seguida os resultados obtidos na PLM1 com os resultados da PLM2. Como se pode ver no Gráfico 34, as médias de todas as turmas subiram entre a 1.^a e a 2.^a

²³⁶ Pretendeu-se testar se há relação entre o nível obtido na segunda aplicação da PLM e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=19,614$; $p<0,001$.

²³⁷ Pretendeu-se testar a variação dos níveis obtidos na segunda aplicação da PLM entre cada turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Turmas AC e AH: $U=179,500$; $p<0,001$. Turmas AC e BC: $U=197,500$; $p<0,001$. Turmas AC e BH: $U=145,500$; $p<0,001$. Turmas AH e BC: $U=348,500$; $p=0,402$. Turmas AH e BH: $U=269,000$; $p=0,560$. Turmas BC e BH: $U=286,500$; $p=0,851$.

aplicação da PLM, sendo essa evolução mais significativa nas turmas de estudo e menor nas turmas de controlo. A média da turma AC aumentou 15,66 pontos percentuais, a da turma AH aumentou 11,05 pontos percentuais, a da turma BC aumentou 4,36 pontos percentuais e a da turma BH aumentou 1,63 pontos percentuais. Aplicados os testes estatísticos, verificou-se a significância estatística em todas as turmas exceto na turma BC ($p < 0,01$)²³⁸.

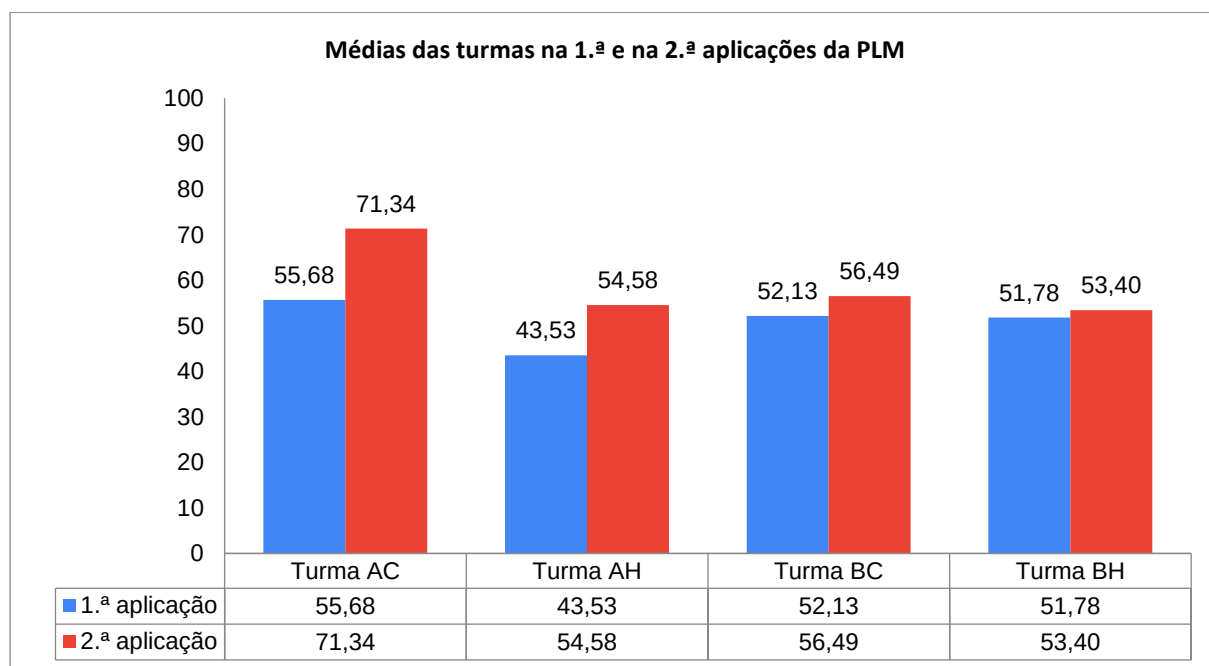


Gráfico 34 – Médias das turmas na 1.ª e na 2.ª aplicações da PLM (escala de 100 pontos). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Analisaram-se também as classificações obtidas por cada turma às diferentes disciplinas no final do 10.º ano, a fim de verificar a existência de diferenças entre as turmas. Não pôde fazer-se a sua comparação com as classificações obtidas por cada aluno na PLM, uma vez que as respostas à prova foram anónimas. Como se pode ver na Tabela 44, as turmas de Ciências (AC e BC) obtiveram médias finais ligeiramente mais altas que as turmas de humanidades (AH e BH), mas as diferenças entre as turmas não são estatisticamente significativas²³⁹ ($p > 0,01$). A

²³⁸ Pretendeu-se testar se a média de cada turma na primeira aplicação da PLM é idêntica, ou não, à média na segunda aplicação da PLM. O procedimento consistiu na realização do teste paramétrico para duas amostras emparelhadas (Paired-Samples T-Test). Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A média de cada turma na primeira aplicação da PLM é igual à média da turma na segunda aplicação da PLM.

H_a : A média de cada turma na primeira aplicação da PLM é diferente da média da turma na segunda aplicação da PLM.

Rejeita-se a hipótese nula nas turmas AC: $t = -7,158$; $p < 0,001$; AH: $t = -4,413$; $p < 0,001$ e BH: $t = -3,722$; $p = 0,001$. Não se rejeita hipótese nula na turma BC: $t = -2,334$; $p = 0,01366$.

²³⁹ Pretendeu-se testar se há relação entre a média da classificação obtida pelos alunos nas diferentes disciplinas do 10.º ano e a turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras

média de cada uma destas quatro turmas também não está muito distante da média global da escola no 10.º ano (12,65) no ano letivo em causa. Se agruparmos as turmas de estudo e das turmas de controlo, a média é quase semelhante.

		Avaliação final de 10.º ano
		Média de todas as disciplinas
Turma	Turma AC	13,19
	Turma AH	12,12
	Turma BC	13,43
	Turma BH	11,74
Turmas de estudo e turmas de controlo	Turmas de estudo (AC e AH)	12,67
	Turmas de controlo (BC e BH)	12,58

Tabela 44 – Média no final do 10.º ano em cada turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testada a correlação entre as classificações globais obtidas pelas turmas, no final do 10.º ano, e as classificações obtidas na PLM2, não se encontrou uma correlação estatisticamente significativa²⁴⁰.

5.5.2. Resultados por área de competência

Em termos gerais, os alunos obtiveram uma média mais alta nas competências técnicas e instrumentais (média 71,30), seguindo-se as competências de interação e comunicação através dos *media* (média 63,5), as competências sociais e emocionais no uso dos *media* (média 57,97) e as competências de apreciação crítica da informação (média 57,28). As competências criativas no uso dos *media* foi a única área com média abaixo de 50 (48,25) ainda que com uma mediana ligeiramente superior (Gráfico 35).

independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=10,627$; $p=0,014$.

²⁴⁰ Pretendeu-se testar a intensidade da associação linear entre as classificações finais no 10.º ano e as classificações na PLM2. O procedimento consistiu na realização na correlação bivariada r de Pearson implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29. O valor da correlação obtido (0,189) é fraco e não é estatisticamente significativo.

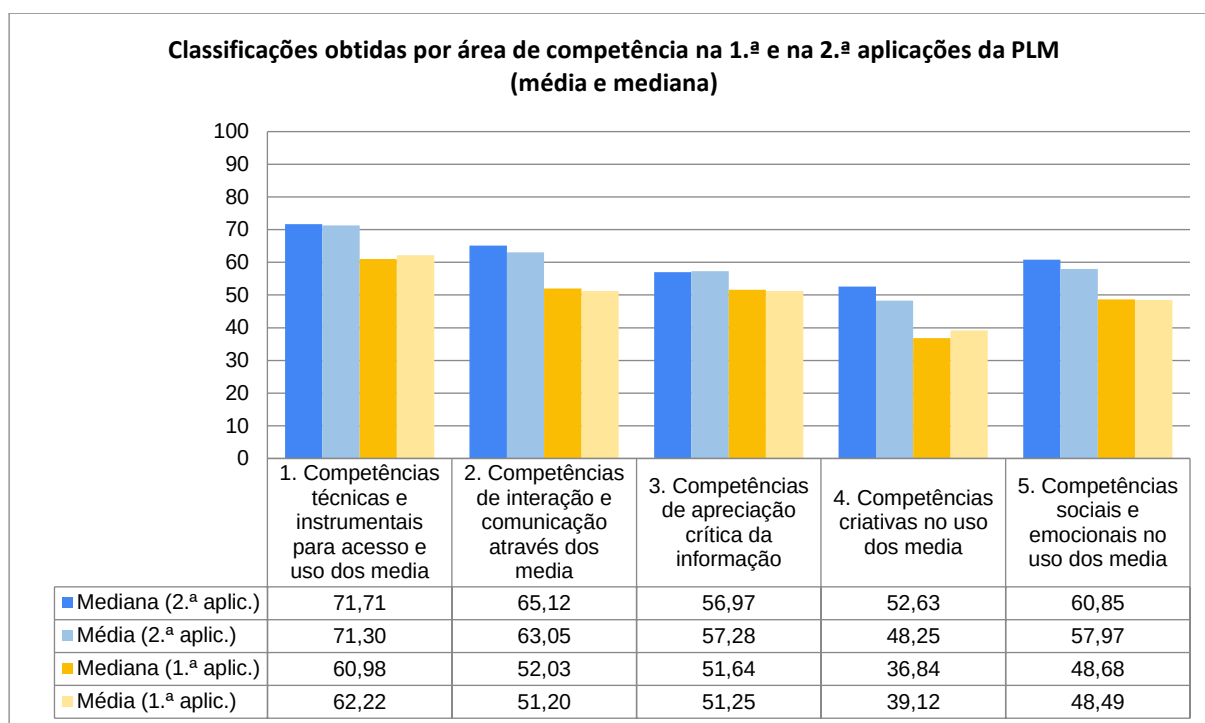


Gráfico 35 – Classificações obtidas por área de competência na primeira e na segunda aplicações da PLM (escala de 100 pontos). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Procurou saber-se se as classificações obtidas pelos alunos em cada área de competências variavam de acordo com a turma. Como podemos ver na Tabela 45, a turma AC obteve a média mais alta todas as áreas de competência.

	Turma AC	Turma AH	Turma BC	Turma BH
	Média	Média	Média	Média
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> – PLM2	81,54	70,42	72,89	62,56
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> – PLM2	74,87	60,38	55,75	57,23
3. Competências de apreciação crítica da informação – PLM2	66,85	50,29	58,96	51,62
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> – PLM2	68,68	35,90	38,31	45,14
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> – PLM2	69,74	56,67	54,46	50,64

Tabela 45 – Média de classificações obtidas pelos alunos em cada uma das áreas de competências na PLM2. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Realizados os testes estatísticos, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as turmas em todas as áreas de competência ($p < 0,01$)²⁴¹. Feita a comparação

²⁴¹ Pretendeu-se testar se há relação entre as médias da classificação obtida na PLM2 em cada área de competência e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Área 1: $H=25,520$; $p < 0,001$. Área 2: $H=21,919$; $p < 0,001$. Área 3: $H=18,919$; $p < 0,001$. Área 4: $H=19,318$; $p < 0,001$. Área 5: $H=13,887$; $p=0,003$.

turma a turma, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as turmas AC e AH em todas as áreas de competência ($p < 0,01$), entre as turmas AC e BC nas competências de interação e comunicação através dos *media* (área 2), nas competências criativas no uso dos *media* (área 4) e nas competências sociais e emocionais no uso dos *media* (área 5), e entre a turma AC e BH em todas as áreas de competência. A variação entre as turmas AH e BC, e AH e BH não é estatisticamente significativa ($p > 0,01$). A variação entre as turmas BC e BH é estatisticamente significativa nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* (área 1) ($p = 0,002$)²⁴².

À semelhança da primeira aplicação da prova, as competências técnicas e instrumentais foi a única área onde os alunos não obtiveram níveis inferiores a 2 e onde se situaram mais alunos nos níveis 3 e 4. Somando os níveis 4 e 5, a área das competências técnicas e instrumentais é a que regista maior número de alunos, seguida das competências de interação e comunicação através dos *media* e das competências sociais e emocionais. As competências de apreciação crítica da informação e as competências criativas no uso dos *media* são as que registam um menor número de alunos nos níveis 4 e 5. As competências criativas no uso dos *media* foi a área onde mais alunos obtiveram o nível 1 e, simultaneamente, onde mais alunos obtiveram o nível 5 (Gráfico 36).

²⁴² Pretendeu-se testar a variação da classificação obtida em cada área de competência na PLM2 entre cada turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29. Optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney por se tratar de uma amostra pequena e por não estarem reunidos os pressupostos para aplicação de testes paramétricos (como o ANOVA), nomeadamente a normalidade da distribuição da diferença de médias. Resultados dos testes: Turmas AC e AH. Área 1: $U = 193,000$; $p = 0,002$. Área 2: $U = 200,000$; $p = 0,003$. Área 3: $U = 152,00$; $p < 0,001$. Área 4: $U = 172,000$; $p < 0,001$. Área 5: $U = 215,000$; $p = 0,006$. Turmas AC e BC. Área 1: $U = 243,000$; $p = 0,023$. Área 2: $U = 122,000$; $p < 0,001$. Área 3: $U = 262,000$; $p = 0,051$. Área 4: $U = 149,000$; $p < 0,001$. Área 5: $U = 204,000$; $p = 0,003$. Turmas AC e BH. Área 1: $U = 66,000$; $p < 0,001$. Área 2: $U = 119,000$; $p < 0,001$. Área 3: $U = 125,500$; $p = 0,001$. Área 4: $U = 147,000$; $p = 0,004$. Área 5: $U = 129,500$; $p = 0,001$. Turmas AH e BC. Área 1: $U = 324,500$; $p = 0,267$. Área 2: $U = 296,000$; $p = 0,115$. Área 3: $U = 255,000$; $p = 0,025$. Área 4: $U = 360,000$; $p = 0,599$. Área 5: $U = 371,000$; $p = 0,731$. Turmas AH e BH. Área 1: $U = 169,500$; $p = 0,012$. Área 2: $U = 256,000$; $p = 0,442$. Área 3: $U = 279,500$; $p = 0,769$. Área 4: $U = 235,000$; $p = 0,231$. Área 5: $U = 254,000$; $p = 0,419$. Turmas BC e BH. Área 1: $U = 141,500$; $p = 0,002$. Área 2: $U = 271,500$; $p = 0,648$. Área 3: $U = 210,000$; $p = 0,090$. Área 4: $U = 239,500$; $p = 0,270$. Área 5: $U = 267,500$; $p = 0,592$.

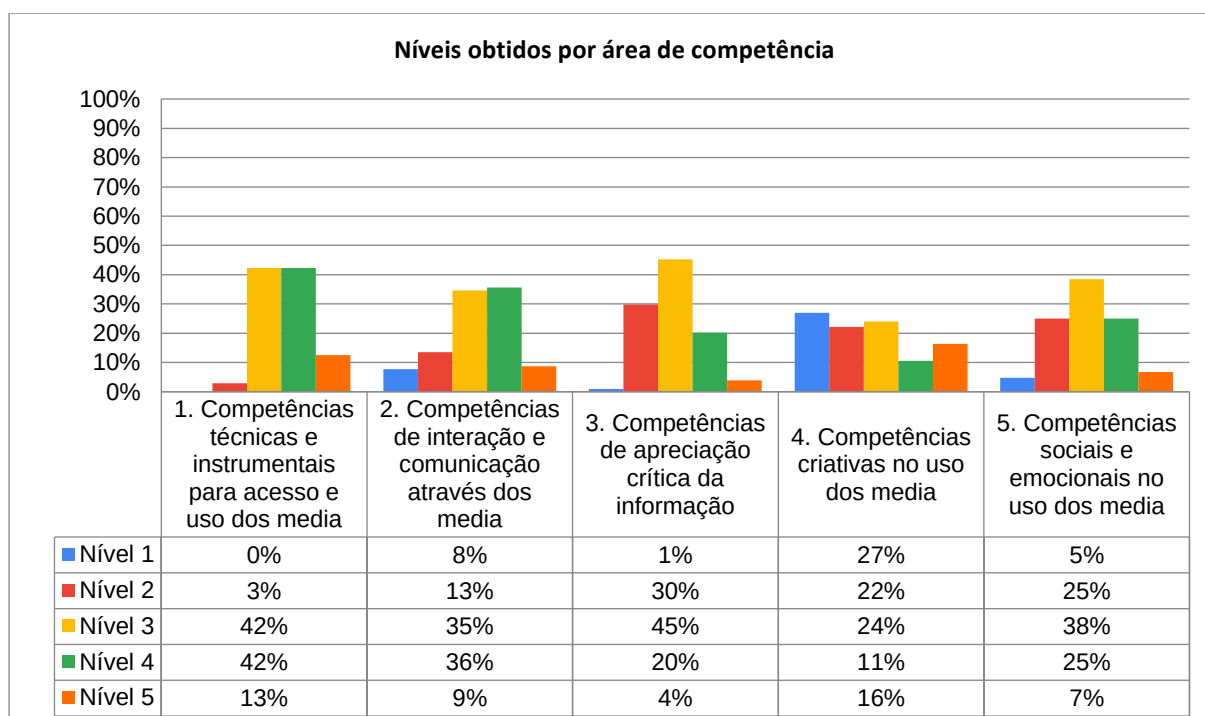


Gráfico 36 – Níveis obtidos por cada turma em cada área de competência na PLM2 (percentagem de alunos em cada nível). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Testou-se a variância entre as turmas nos níveis obtidos em cada área de competência (Apêndice K, gráficos 47 a 51), tendo-se verificado a existência de significância estatística ($p < 0,01$) em todas as áreas de competência exceto na área 1 (competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*)²⁴³. Feita a análise estatística turma a turma, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as turmas AC e AH nas competências de interação e comunicação através dos *media* (área 2), nas competências de apreciação crítica da informação (área 3) e nas competências criativas no uso dos *media* (área 4); entre as turmas AC e BC nas competências de interação e comunicação através dos *media* (área 2), nas competências criativas no uso dos *media* (área 4) e nas competências sociais e emocionais no uso dos *media* (área 5) e entre a turma AC e BH em todas as áreas de competência. Apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,01$) entre a turma AC e

²⁴³ Pretendeu-se testar se há relação entre o nível obtido em cada área de competência na PLM2 e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados em cada área: Área 1: $H=10,693$; $p=0,014$. Área 2: $H=19,330$; $p<0,001$. Área 3: $H=17,326$; $p<0,001$. Área 4: $H=18,284$; $p<0,001$. Área 5: $H=13,641$; $p=0,003$.

qualquer uma das outras três turmas. A variação entre as turmas AH e BC, entre AH e BH e entre BC e BH, em qualquer área de competência, não é estatisticamente significativa²⁴⁴.

Pretendeu-se também testar a variação da média obtida em cada área de competência, em cada turma, entre a PLM1 e a PLM2, sabendo já que a mesma tinha subido em todas as turmas (ver, mais atrás, o Gráfico 35). Efetuados os testes estatísticos²⁴⁵, registaram-se diferenças estatisticamente significativas sobretudo nas turmas de estudo (AC e AH). Nas turmas de controlo, apenas se registaram diferenças estatisticamente significativas na turma BC na área das competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*. Assim, na turma AC, o aumento das médias entre a PLM1 e a PLM2 é estatisticamente significativa em todas as áreas de competência, o mesmo acontecendo na turma AH com a média das competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*, com a média das competências de interação e comunicação através dos *media* e com a média das competências sociais e emocionais. Nas turmas de controlo, como dissemos, apenas na média das competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* da turma BC a diferença é estatisticamente significativa (Tabela 46).

²⁴⁴ Pretendeu-se testar a variação dos níveis obtidos em cada área de competência na PLM2 entre cada turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Turmas AC e AH. Área 1: U=267,000; p=0,038. Área 2: U=193,500; p=0,001. Área 3: U=199,500; p<0,001. Área 4: U=172,000; p<0,001. Área 5: U=261,000; p=0,034. Turmas AC e BC. Área 1: U=299,500; p=0,150. Área 2: U=163,500; p<0,001. Área 3: U=275,500; p=0,040. Área 4: U=174,000; p<0,001. Área 5: U=203,000; p=0,001. Turmas AC e BH. Área 1: U=157,500; p=0,003. Área 2: U=136,000; p=0,001. Área 3: U=133,500; p<0,001. Área 4: U=144,500; p=0,003. Área 5: U=148,500; p=0,002. Turmas AH e BC. Área 1: U=346,500; p=0,397. Área 2: U=374,000; p=0,736. Área 3: U=305,000; p=0,102. Área 4: U=354,000; p=0,514. Área 5: U=337,000; p=0,321. Turmas AH e BH. Área 1: U=242,500; p=0,190. Área 2: U=283,000; p=0,806. Área 3: U=274,500; p=0,658. Área 4: U=249,000; p=0,344. Área 5: U=242,000; p=0,255. Turmas BC e BH. Área 1: U=206,000; p=0,037. Área 2: U=291,000; p=0,942. Área 3: U=209,000; p=0,052. Área 4: U=263,500; p=0,515. Área 5: U=282,500; p=0,792.

²⁴⁵ Pretendeu-se testar se a média obtida em cada área de competência, em cada turma, na PLM1 é idêntica, ou não, à média obtida em cada área de competência na PLM2. O procedimento consistiu na realização do teste paramétrico para duas amostras emparelhadas (Paired-Samples T-Test), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se obtido os seguintes resultados: Turma AC – Par 1 (área 1): t=-6,282; p<0,001. Par 2 (área 2): t=-6,581; p<0,001. Par 3: t=-2,937; p=0,007. Par 4 (área 4): t=-2,947; p=0,007. Par 5 (área 5): t=-24,601; p<0,001. Turma AH – Par 1 (área 1): t=-4,665; p<0,001. Par 2 (área 2): t=-3,437; p=0,002. Par 3 (área 3): t=-2,030; p=0,052. Par 4 (área 4): t=-1,638; p=0,113. Par 5 (área 5): t=-4,381; p<0,001. Turma BC – Par 1 (área 1): t=-3,887; p<0,001. Par 2 (área 2): t=-0,976; p=0,338. Par 3 (área 3): t=-1,513; p=0,142. Par 4 (área 4): t=-0,377; p=0,709. Par 5 (área 5): t=-0,813; p=0,423. Turma BH – Par 1 (área 1): t=-1,948; p=0,066. Par 2 (área 2): t=-2,171; p=0,042. Par 3 (área 3): t=-2,614; p=0,017. Par 4 (área 4): t=-1,546; p=0,138. Par 5 (área 5): t=-1,450; p=0,163.

	Diferença entre PLM1 e PLM2 (em pontos percentuais)			
	Turma AC	Turma AH	Turma BC	Turma BH
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	+17,14	+11,62	+8,09	+1,96
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	+23,37	+14,28	+3,45	+1,13
3. Competências de apreciação crítica da informação	+10,05	+5,79	+4,86	+2,32
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	+17,08	+8,8	+2,01	+2,14
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	+16,94	+16,67	+2,86	+0,44

Tabela 46 – Diferença nas médias entre PLM1 e PLM2, por área. Destacados a verde os casos onde os testes estatísticos demonstraram a existência de diferenças estatisticamente significativas (elaboração própria a partir de testes estatísticos efetuados no software IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29).

Em síntese, os resultados de todas as turmas melhoraram entre a primeira e a segunda aplicações da PLM, tanto globalmente como em cada um dos domínios de LM. As melhorias são muito mais acentuadas nas turmas de estudo (globalmente, 15,66 pontos percentuais na turma AC e 11,05 pontos percentuais na turma AH) do que nas turmas de controlo (globalmente, 4,36 pontos percentuais na turma BC e de 1,63 pontos percentuais na turma BH). Por área de competência, na turma AC, a melhoria é estatisticamente significativa em todas as áreas de competência, e na turma AH em três das cinco áreas. Nas turmas de controlo, apenas na área das competências técnicas e instrumentais uma das turmas (BC) melhorou de forma estatisticamente significativa os seus resultados.

5.6. Os *media* no Projeto Educativo do agrupamento

O Projeto Educativo do agrupamento (PE), em vigor entre 2022 e 2025, compreende um conjunto de objetivos que podemos associar a competências de literacia mediática, nomeadamente os objetivos D1.7 – Estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos e a sua expressão individual e coletiva; D1.10 – Promover a capacidade de transformar a informação em conhecimento; e D2.3 – Promover atitudes positivas face ao meio físico e cultural no quadro de uma cidadania global e interdependente. Para a consecução do objetivo D1.7, o PE apresenta como orientação estratégica o desenvolvimento de iniciativas que visem a expressão do pensamento crítico e criativo dos alunos. Para o objetivo D1.10 (aquele que mais diretamente se associa com a EpM) apresenta, como orientações estratégicas mais direcionadas para a EpM, o desenvolvimento das capacidades de seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos e para diferentes públicos, a organização de atividades de ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação, a organização de sessões de literacia

(das notícias, da informação, científica, artística e tecnológica) e a organização de sessões de literacia da digital para alunos. Para o objetivo D1.10, apresenta, como orientação estratégica mais direcionada para a EpM, a organização de palestras, encontros, reuniões de sensibilização para questões de cidadania, sempre que possível, com a participação de especialistas na área em questão.

A operacionalização do projeto educativo concretiza-se mediante o Plano Anual de Atividades (PAA), documento organizador do ano escolar, que, depois de parecer positivo do Conselho Pedagógico, é aprovado, em cada ano, pelo Conselho Geral do agrupamento. Em 2022-23, o PAA contemplava um total de 540 atividades²⁴⁶, das quais se realizaram efetivamente 438. Dessas atividades efetivamente realizadas, houve 195 direcionadas para o objetivo D1.7 (99 tendo como público-alvo alunos do ensino secundário), 150 para o objetivo D1.10 (58 delas tendo como público-alvo alunos do ensino secundário) e 155 para o objetivo D2.3 (79 delas tendo como público-alvo alunos do ensino secundário). Tendo em conta que várias atividades concorriam para mais de um destes objetivos, o total foi de 145 atividades direcionadas para o ensino secundário e com objetivos relacionados com a EpM.

Analisaram-se de seguida essas atividades, nomeadamente a descrição da atividade, os objetivos específicos, a avaliação da atividade pelos dinamizadores e pelo público-alvo e o relatório final. A partir dessa análise, estabeleceu-se a correspondência com as diferentes áreas da LM, verificando-se que, no PAA, dez atividades visaram o desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* (6,9% do total de atividades do ensino secundário), cinco atividades visaram competências de interação e comunicação através dos *media* (3,4% do total), seis atividades visaram competências de apreciação crítica da informação (4,1% do total), sete atividades visaram competências criativas no uso dos *media* (4,8% do total) e seis atividades visaram as competências sociais e emocionais no uso dos *media* (4,1% do total). Numa visão otimista de que foram frequentadas por alunos diferentes (no público-alvo, nem sempre se especifica a turma, mas apenas o ano), as atividades, no seu conjunto, abrangeram 25% dos alunos da escola.

²⁴⁶ Os dados do PAA aqui apresentados foram extraídos da plataforma eletrónica de gestão do PAA do agrupamento, disponível em <https://moodle.aelc.pt/mod/gare/paactividades.php>

Em síntese, ainda que o PE do agrupamento contemple objetivos de literacia mediática, a sua operacionalização mediante o PAA traduz-se num número reduzido de atividades de EpM e com uma abrangência limitada em termos de número de alunos que as frequentaram.

Tendo em conta que os *media* são uma áreas da Educação para a Cidadania, importa por isso analisar a estratégia da escola de educação para a cidadania, e os respetivos relatórios anuais, onde essas atividades são contabilizadas ao nível da turma.

5.7. A Estratégia de Educação para Cidadania da escola – domínio dos *media*

O Decreto- Lei n.º 55/2018, que estabelece as orientações para o desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, determina, no seu art.º 15.º, que a componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento deverá integrar as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas e constituir-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar, mobilizando os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola (Ministério da Educação, 2018). Esta última, tomando como referência a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ver capítulo 3, ponto 3.6.2), foi aprovada em conselho pedagógico da escola, em julho de 2018, e estabelece como prioridades estratégicas,

- a) A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;
- b) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- c) O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre temas da atualidade;
- d) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas. (Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, 2018, p. 8)

A educação para os *media*, apesar de ser apenas obrigatória em dois ciclos de ensino, sendo facultativa nos outros, foi, no caso deste agrupamento de escolas, considerada obrigatória em todos os ciclos e níveis de ensino. Na estratégia de escola estão previstos todos os temas obrigatórios e três temas facultativos: Bem-estar animal, Segurança, defesa e paz, e Risco, num total de 14 temas (Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, 2018, p. 14).

Ao nível da turma, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, a Cidadania é integrada transversalmente no currículo. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico surge como

disciplina autónoma – Cidadania e Desenvolvimento –, sob a responsabilidade de um docente. No ensino secundário, desenvolve-se com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação. No caso dos 2.º e 3.º ciclos, a estratégia da escola prevê que aos *media* sejam dedicados, na disciplina autónoma, no 5.º ano, três tempos letivos, e no 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos, dois tempos letivos (*Ibidem*). A aplicação da estratégia iniciou-se em 2018-19 com os anos iniciais de ciclo e foi sendo progressivamente alargada aos anos seguintes, abrangendo todos os anos de escolaridade a partir de 2021-22.

Todos os anos, a estratégia de escola é avaliada, mediante a recolha e análise de dados, apresentados num relatório de avaliação, que é alvo de um parecer do Conselho Pedagógico. A partir da análise desses relatórios, verifica-se que, de 2018-19 a 2022-23, o número de minutos, em média, dedicados à EpM tem variado entre 22,5 minutos por turma (1.º ano, em 2018-19) e 514 minutos por turma (8.º ano, 2019-20) (Gráfico 37).

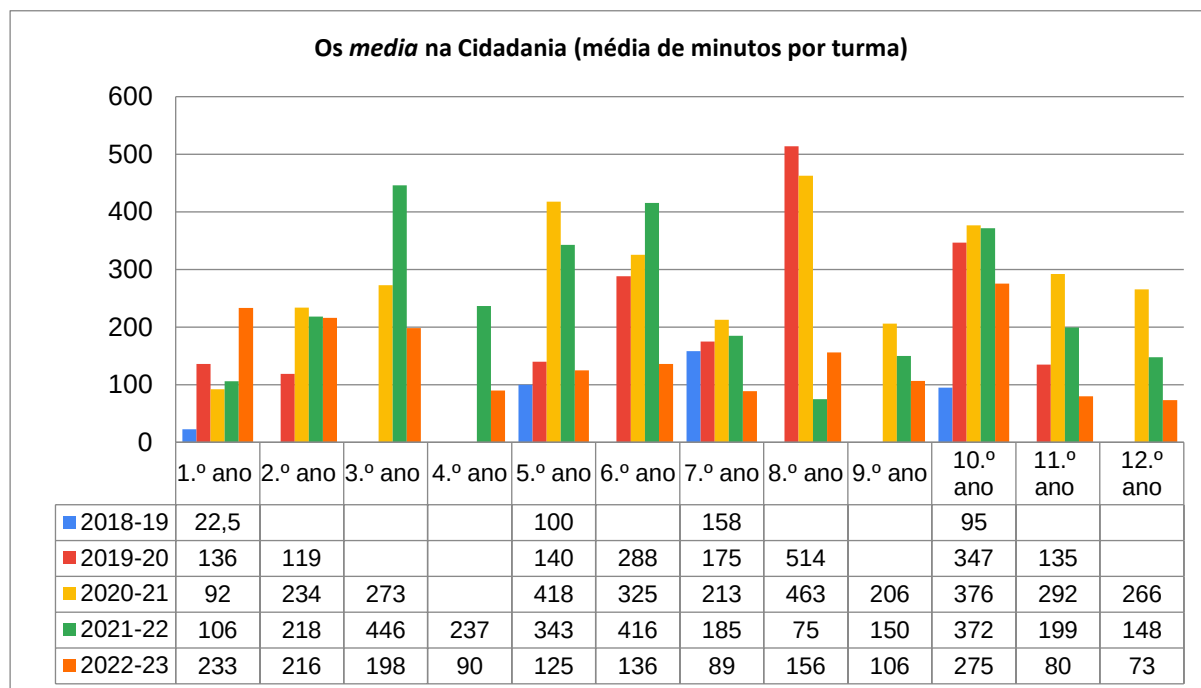


Gráfico 37 – Média de minutos anuais em cada turma por ano de escolaridade dedicados à EpM. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Em média, o ano letivo com menos minutos dedicados à EpM foi o primeiro ano da estratégia (2018-19, com uma média por turma de 94 minutos), tendo subido nos dois anos seguintes (até 287 minutos em 2020-21) e baixado desde então (241 minutos em 2021-22 e 148 em 2022-23). Em termos globais, no conjunto dos anos letivos analisados, o 3.º ano é aquele que dedica, em média, mais tempo à EpM (317 minutos por turma, em média) e o 12.º ano o que dedica um menor tempo (128 minutos). Dado o interesse para os objetivos desta tese, evidenciamos o número médio de minutos no 9.º ano em 2021-22 – 150 minutos – e do 10.º

ano em 2022-23 – 275 minutos (Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, 2019, 2020, 2021, 2022a, 2023).

Analisámos também o peso dos *media* no total do tempo letivo dedicado à Cidadania (Gráfico 38), que tem variado entre 1,51% (4.º ano em 2022-23) e 20,44% (6.º ano, 2019-20). O 10.º ano é o ano com média mais alta neste indicador e tem variado entre 9,04% em 2021-22 e 19,17% em 2018-19. O tempo dedicado aos *media*, em relação ao tempo total da educação para a cidadania, tem vindo a baixar ao longo dos anos, com um máximo de 12,3% do tempo em 2018-19 e 4,4% do tempo em 2022-23 (*Ibidem*).

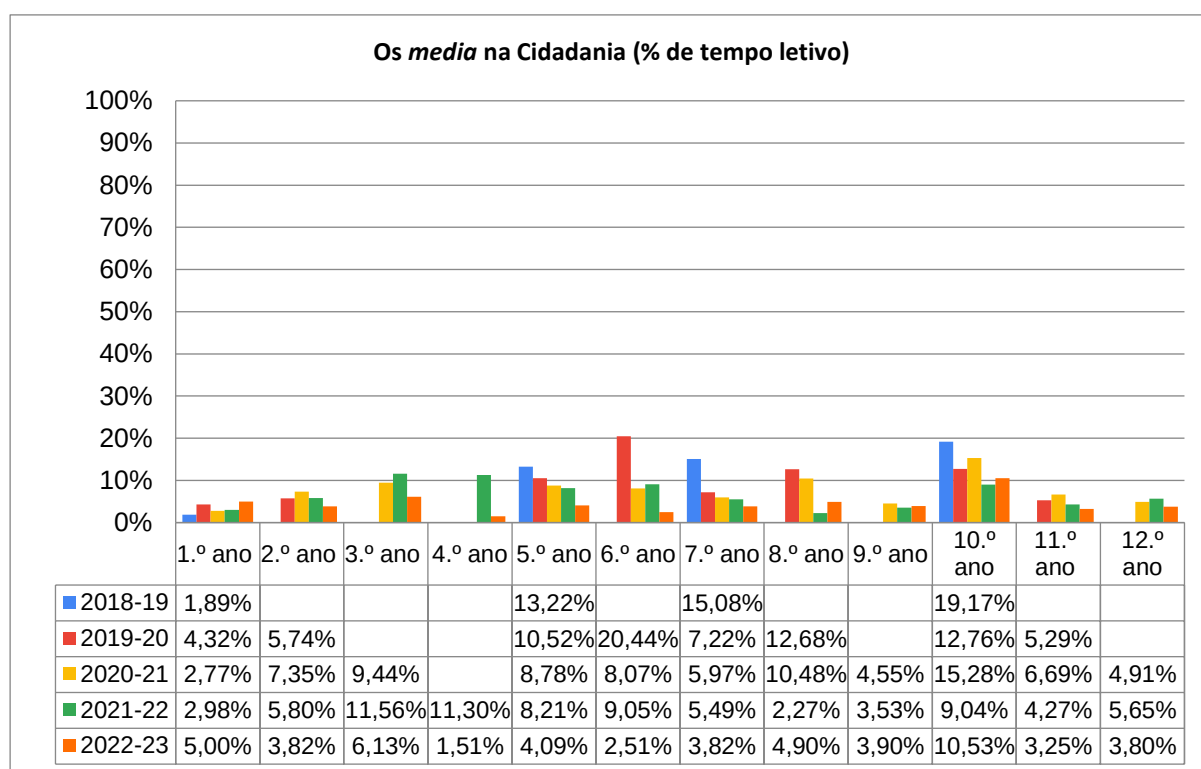


Gráfico 38 – Os *media* na Cidadania em percentagem de tempo letivo anual dedicado à estratégia de educação para a cidadania, entre 2018-19 e 2022-23. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Analisando o peso da EpM na totalidade do currículo (Gráfico 39), verificamos que tem variado entre 0,04% (1.º ano, 2018-19) e 0,92% (9.º ano, 2019-20), ficando sempre, portanto, abaixo de 1% (média 0,4%). O ano letivo 2020-21 foi aquele em que se registou uma média mais alta (0,52%) e 2022-23 foi o ano com uma média mais baixa (0,28%). Em termos de ano escolaridade, na média dos anos em análise, o 1.º ano obtém o valor mais baixo (0,22%) e o 10.º ano o valor mais alto (0,64%). Dado o interesse para os objetivos desta tese, evidenciamos a percentagem da EpM no total do currículo no 9.º ano em 2021-22 – 0,28% – e do 10.º ano em 2022-23 – 0,47% (*Ibidem*).

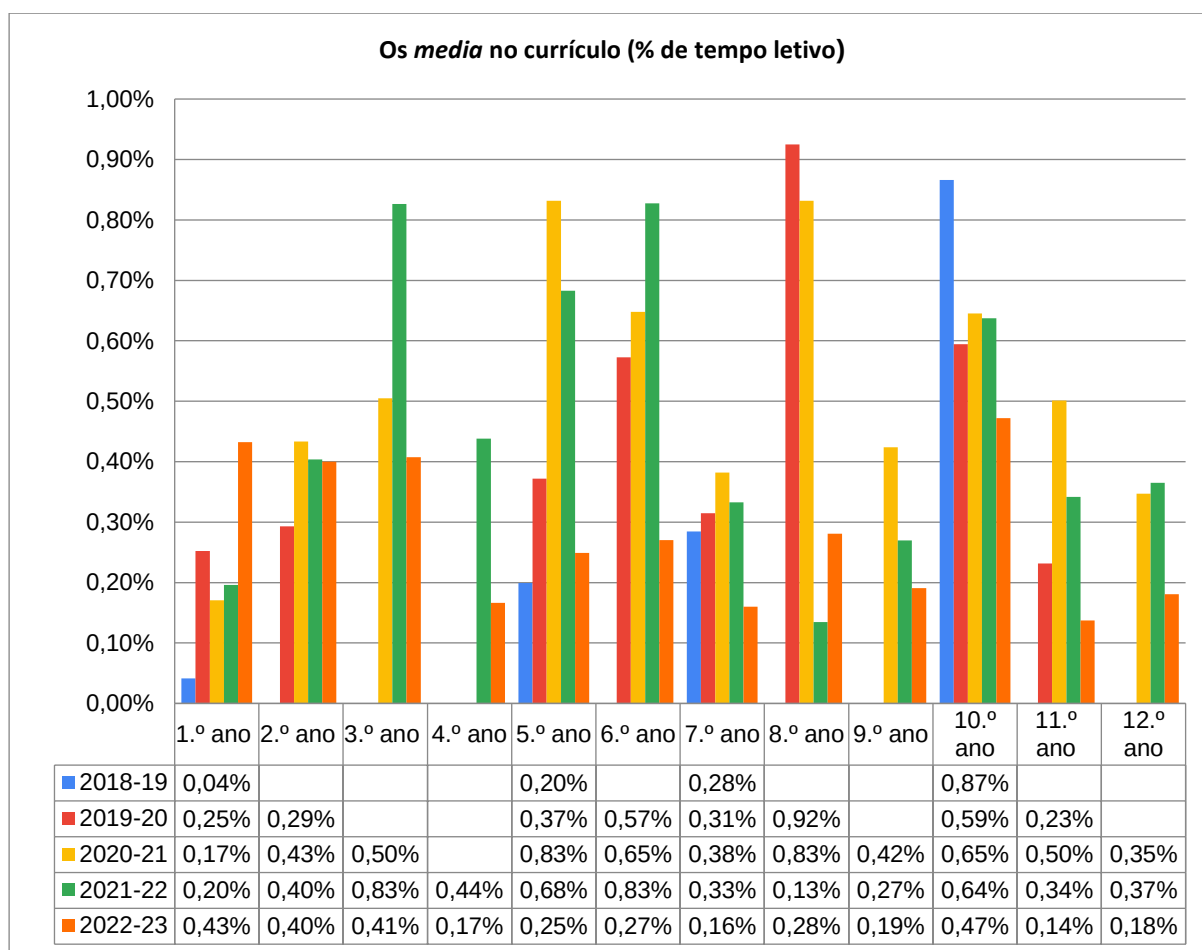


Gráfico 39 – Percentagem de tempo dedicado à EpM em relação ao tempo total do currículo. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Analisando agora os dados do 10.º ano no ano letivo 2022-23 (Gráfico 40), verificamos que os minutos dedicados, em cada turma, à EpM varia entre 0 minutos na turma T1²⁴⁷ e os 1485 minutos na turma AH²⁴⁸. A média do 10.º ano (excluindo as turmas AC e AH, onde foi lecionada a disciplina de LM) foi de 130 minutos, tendo as turmas de controlo ficado uma abaixo da média (BC, com 90 minutos) e outra acima da média (BH, com 135 minutos) (Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, 2023).

²⁴⁷ A designação das turmas foi anonimizada por codificação aleatória, exceto nas turmas de estudo e de controlo, em que se usou a codificação adotada no âmbito desta investigação.

²⁴⁸ Nas turmas de estudo (AC e AH) foram contabilizados os minutos dedicados à EpM na disciplina lecionada no âmbito desta investigação (1350 minutos em cada turma).

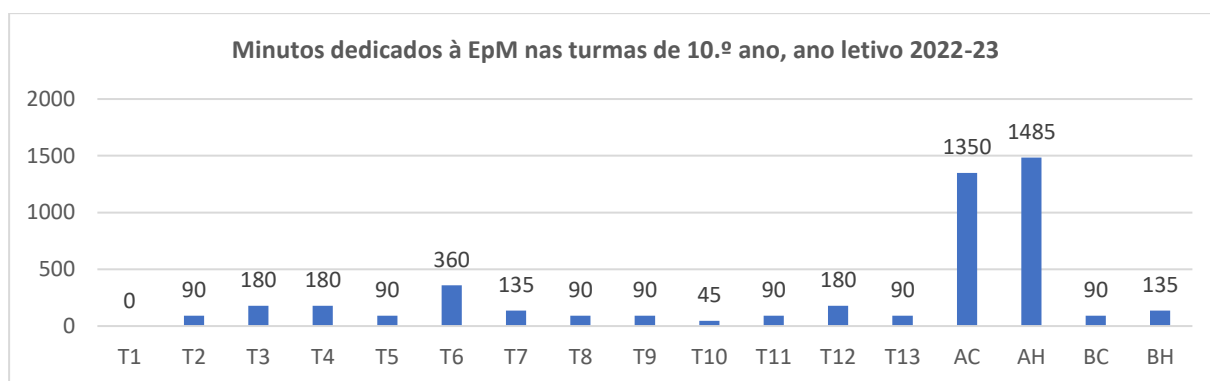


Gráfico 40 – Minutos dedicados à EpM nas turmas de 10.º ano, ano letivo 2022-23 (nas turmas AC e AH estão contabilizados os minutos da disciplina lecionada). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Em síntese, ainda que, no agrupamento estudado, os *media* integrem a estratégia de educação para a cidadania em todos os anos de escolaridade, o seu peso curricular é reduzido, tendo, no ano letivo de 2022-23, ficado abaixo dos 5% do total do tempo dedicado aos diferentes temas da Cidadania e abaixo dos 0,3% no conjunto do tempo curricular.

5.8. Resultados da Selfie for Schools

A SELFIE [sigla de Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies (Autorreflexão sobre a aprendizagem eficaz através da promoção da utilização de tecnologias educativas inovadoras)] é uma ferramenta gratuita concebida pela Comissão Europeia para ajudar as escolas a incorporar as tecnologias digitais no ensino, na aprendizagem e na avaliação.²⁴⁹

A SELFIE recolhe, de forma anónima, as opiniões dos alunos, dos professores e dos dirigentes escolares sobre a forma como as tecnologias são utilizadas na sua escola. Esta recolha é feita com recurso a breves afirmações e perguntas com uma escala de resposta de 1 a 5 (Apêndice O). Com base nestes contributos, a ferramenta gera um relatório dos pontos fortes e dos pontos fracos da escola em termos da sua utilização das tecnologias. A escola aplicou a SELFIE pela primeira vez em 2020 e uma segunda vez em 2022. Pela sua proximidade cronológica a esta investigação, analisaremos os dados de 2022, em particular o que diz respeito ao domínio H – Competências digitais dos alunos. Todos os dados aqui apresentados foram recolhidos na plataforma eletrónica da Selfie for Schools em 26 de janeiro de 2023: <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>.

²⁴⁹ <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/selfie/about-selfie>

Responderam a este inquérito, destinado ao ensino secundário geral, 675 alunos (70% do total de alunos), 61 professores (66% do total) e oito dirigentes²⁵⁰ (100% do total).

Esta parte do inquérito (domínio H) incluía nove afirmações sobre o papel da escola no desenvolvimento de competências digitais dos alunos, relativamente às quais cada inquirido deveria manifestar a sua concordância, numa escala de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente). Em termos globais, os professores e os dirigentes tendem a concordar mais com as afirmações do que os próprios alunos: a média dos alunos foi de 3,03, mais baixa do que a dos professores (3,28) e do que a dos dirigentes (3,54) (Gráfico 41).

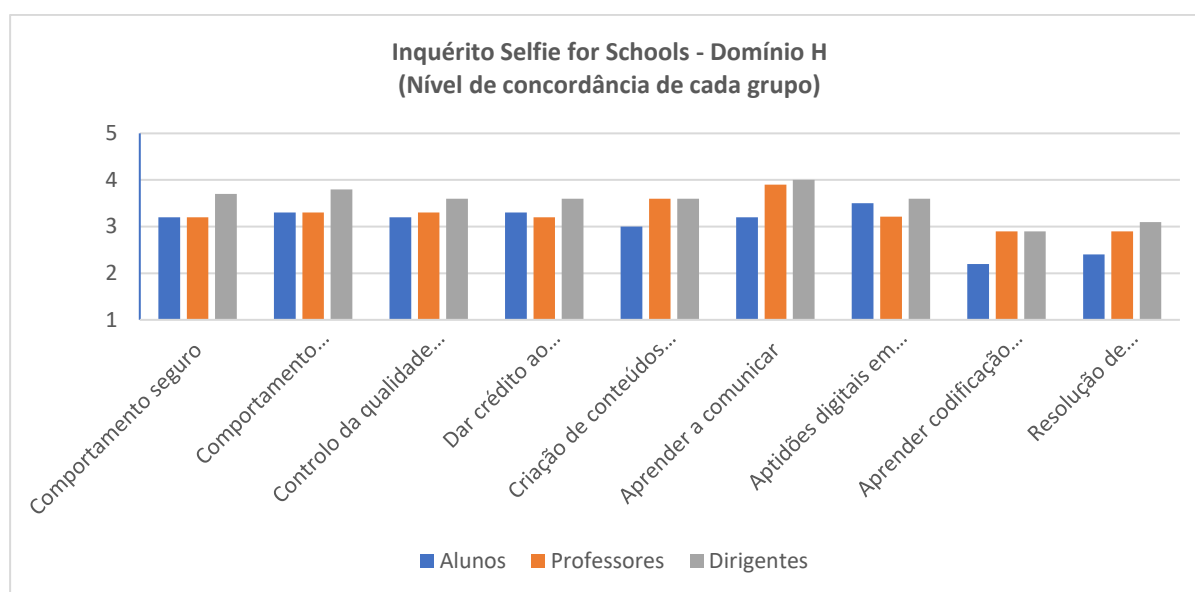


Gráfico 41 – Inquérito Selfie for Schools – Domínio H (Nível de concordância de cada grupo). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

À pergunta se os alunos aprendem na escola a comportar-se de forma segura *online*, a maior percentagem de respostas dos três grupos de respondentes registou-se no “concordo parcialmente”. Em “discordo” ou “discordo completamente”, a percentagem mais alta foi a dos alunos (19% e 11%, respetivamente). Em média, o nível de concordância dos dirigentes é superior ao dos alunos e ao dos professores (Apêndice O, Gráficos 59 e 60).

Também na pergunta sobre se os alunos aprendem, na escola, a comportar-se de forma responsável quando estão *online*, a concordância é superior no grupo dos dirigentes e a maior

²⁵⁰ O grupo de dirigentes inclui, além da direção da escolas, as lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de departamento, os coordenadores de diretores de turma e os coordenadores de outras estruturas pedagógicas da escola.

discordância ocorre no grupo dos alunos: 23% discordam ou discordam completamente (Apêndice O, Gráfico 61). A tendência é semelhante nas perguntas seguintes, sobre se os alunos aprendem, na escola, a verificar se as informações que encontram *online* são fiáveis e exatas (maior concordância da parte dos dirigentes e menor da parte dos alunos: 24% discordam ou discordam completamente, contra apenas 11% dos professores e dos dirigentes – Apêndice O, Gráfico 63) e sobre se os alunos aprendem, na escola, a dar crédito ao trabalho dos outros, que encontraram *online* (maior concordância da parte dos dirigentes e menor da parte dos alunos: 23% discordam ou discordam completamente, contra apenas 15% dos professores e 11% dos dirigentes – Apêndice O, Gráfico 65).

Na pergunta sobre se os alunos aprendem, na escola, a criar conteúdos digitais, a discrepância entre docentes e docentes e alunos é ainda maior: 61% dos dirigentes e 49% dos docentes concordam ou concordam plenamente, contra apenas 33% dos alunos (Apêndice O, Gráfico 67), acentuando-se ainda mais na pergunta seguinte sobre se os alunos aprendem, na escola, a comunicar utilizando as tecnologias digitais: 72% dos dirigentes e 63% dos docentes concordam ou concordam plenamente, contra apenas 41% dos alunos. Nenhum professor ou dirigente discorda ou discorda completamente, em contraste com os 23% de respostas dos alunos na soma destas duas opções de resposta (Apêndice O, Gráfico 69).

Na pergunta sobre a utilização de tecnologias digitais em várias disciplinas, verifica-se o oposto, com a média de respostas concordantes dos alunos a aproximar-se da dos dirigentes e a superar a dos professores (Apêndice O, Gráfico 71).

As duas perguntas finais, sobre se os alunos, na escola, aprendem codificação ou programação ou se aprendem a resolver problemas técnicos quando utilizam as tecnologias digitais são aquelas que registam um menor nível de concordância em todos os grupos, mas, também aqui, mais uma vez, as respostas dos alunos são mais discordantes do que as dos dirigentes e as dos docentes. Por exemplo, sobre a aprendizagem de codificação e programação, 45% dos alunos discordam ou discordam totalmente, contra 33% dos dirigentes e 29% dos docentes, e na resolução de problemas técnicos, 49% dos alunos discordam ou discordam totalmente, contra apenas 28% tanto dos dirigentes como dos docentes (Apêndice O, Gráficos 73 a 76).

Sintetizando, os resultados deste inquérito demonstram que os alunos não têm uma opinião muito positiva relativamente ao papel da escola no desenvolvimento das competências

digitais e mediáticas e a sua perceção sobre esse papel, em termos globais, é mais pessimista do que a declarada por professores e dirigentes escolares.

5.9. A disciplina de literacia mediática – resultados da sua implementação

A disciplina funcionou no âmbito do componente do currículo Projeto de Turma, que contempla 45 minutos da carga horária semanal dos alunos. De acordo com o calendário escolar, estavam previstas 33 aulas (um total de 1485 minutos). O programa de Literacia Mediática (Apêndice Q) foi apresentado nos conselhos de turma que antecederam o início das atividades letivas e posteriormente disponibilizado a todos os docentes, tendo sido enfatizada a sua estreita ligação ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e à Estratégia de Educação para a Cidadania do agrupamento.

Referimos nessa reunião que o currículo era um documento aberto, que iria sendo reformulado em função da investigação realizada e dos dados recolhidos ao longo do ano, e que, apesar de organizado em cinco áreas de competência, não se pretendia que o programa se desenvolvesse de forma modular estanque, pois as competências relacionadas com os *media* estão intrinsecamente interligadas, formam um ecossistema interdependente e não podem ser desenvolvidas isoladamente. Assim, embora se possa considerar as competências técnicas como a base para o desenvolvimento de todas as outras, o desenvolvimento destas ocorre preferencialmente, não de forma isolada, mas no contexto do desenvolvimento das outras competências. Da mesma forma, a comunicação mediada pelos *media* ou a criatividade requerem tanto habilidades técnicas quanto a capacidade de avaliar a informação transmitida, e as competências sociais e emocionais desenvolvem-se sobretudo em contextos de comunicação. Assim, ainda que do ponto de vista da planificação das atividades, o desenvolvimento curricular ocorresse de acordo com o programa de LM, adotar-se-ia sempre uma visão holística, consciente de que as diferentes competências se alimentam e reforçam mutuamente e que o desenvolvimento de uma compreensão abrangente e integrada de todas elas é essencial para uma participação mais consciente, crítica e responsável no mundo mediático.

Referimos ainda que a integração da literacia mediática no contexto dos conteúdos das outras disciplinas era uma abordagem fundamental para o desenvolvimento das competências dos alunos neste domínio. Tal integração reforçaria a relevância contextual da LM (ao integrar a literacia mediática nos conteúdos das outras disciplinas, os alunos conseguiriam mais facilmente entender como os conceitos e competências relacionadas com os *media* são aplicados em contextos da vida quotidiana). Permitira ainda o desenvolvimento transdisciplinar

de competências previstas no Projeto Educativo, como o pensamento crítico, a capacidade de avaliar fontes, as competências de comunicação e as competências digitais, habilidades transversais que se aplicam a diversas áreas do conhecimento. Desenvolver a literacia mediática no contexto dos conteúdos curriculares de outras disciplinas contribuiria também para promover colaboração entre os professores de diferentes áreas do conhecimento. Isso pode levar a uma abordagem mais interdisciplinar e enriquecedora do ensino, onde os professores partilham ideias, recursos e experiências para proporcionar uma educação mais abrangente e integrada aos alunos. Frisámos, por isso, que, ao longo do ano, iríamos por diversas vezes solicitar a colaboração do conselho de turma na planificação e desenvolvimento de atividades.

As propostas foram bem acolhidas por ambos os conselhos de turma (nenhum docente apresentou qualquer objeção nem dúvidas quanto ao funcionamento e relevância desta nova disciplina). Dois docentes do conselho de turma AC manifestaram imediatamente a sua intenção de desenvolver atividades de articulação com a LM.

A avaliação da disciplina, de acordo com os critérios da escola para avaliação dos projetos de cidadania, seria individual, mas apenas qualitativa, compreendendo três menções: Não se envolveu; Participa; Participa ativamente.

O projeto foi, de seguida, apresentado nas reuniões com os encarregados de educação, tendo sido igualmente bem acolhido por todos os participantes. Todos os encarregados de educação autorizaram a participação do seu educando neste estudo, tendo assinado o termo de consentimento informado (Apêndices R e S).

As duas primeiras aulas em ambas as turmas foram dedicadas à apresentação da disciplina, à resposta ao IQ e à realização da PLM1.

Iniciou-se, então, o desenvolvimento do currículo, mediante um conjunto de dez de atividades, distribuídas por 28 aulas de 45 minutos. Todas as atividades visavam o desenvolvimento de várias áreas de competência, como se pode observar na Tabela 47).

Atividade	N.º de aulas	Domínio de LM				
		1 Acesso e uso	2 Interação e comunicação	3 Apreciação crítica	4 Criação	5 Comp. sociais e emocionais
1. Criação do portefólio de aprendizagem	2	X	X	X	X	X
2. Pesquisar e avaliar informação da <i>web</i>	3	X	X			
3. A linguagem dos <i>media</i>	4	X	X	X	X	
4. Publicidade, propaganda, e marcas	2	X		X		X
5. Plágio e direitos de autor	1	X			X	X
6. Criar com os <i>media</i> – conteúdos textuais	2	X	X		X	X
7. Criar com os <i>media</i> – conteúdos multimédia	5	X	X		X	X

8. <i>Media</i> , informação e desinformação. Verdades, mentiras e zonas cinzentas	4	X		X	X	X
9. Bem-estar digital	3	X			X	X
10. Inteligência artificial generativa na escola	2	X	X	X	X	X

Tabela 47 – Lista de atividades realizadas pelos alunos ao longo do ano e sua relação com áreas da LM.

Atividade 1. Criação do portefólio de aprendizagem (trabalho individual).

Descrição: Solicita-se aos alunos a criação de uma coleção *online* organizada dos seus trabalhos, projetos, reflexões e outras evidências que demonstrem o progresso e aprendizagem ao longo do ano. O portefólio será privado, atualizado regularmente com todos os trabalhos dos alunos e apenas partilhado com o professor. Demonstração da ferramenta Microsoft Sway como exemplo de criação de portefólios *online*. Avaliação qualitativa dos portefólios pelo docente no final de cada semestre.

Objetivos principais:

- Promover a reflexão dos alunos sobre o processo de aprendizagem.
- Desenvolver a autoconsciência e a metacognição, nomeadamente uma maior consciência das próprias capacidades, processos de pensamento e estratégias de aprendizagem do aluno.
- Promover a autoestima e a confiança dos alunos no uso dos *media* como ferramentas de criação.

Resultados: Todos os alunos criaram o portefólio (exemplo na Figura 7) e todos usaram a ferramenta sugerida pelo docente (Microsoft Sway). Contudo, apesar da recomendação de atualizar regularmente o portefólio, verificou-se que isso só acontecia quando se reservava um período da aula para o efeito. Fora esse tempo, essa atualização apenas ocorria no final do semestre, com a aproximação do momento de avaliação, e mesmo de forma bastante incompleta (a maior parte dos alunos não o fez). Apenas três alunos da turma AC e um na turma AH demonstraram uma prática de atualização regular do portefólio. Nenhum aluno, ao longo do seu percurso escolar, criara alguma vez um portefólio, digital ou físico, o que dificultou a sua compreensão da importância deste instrumento.

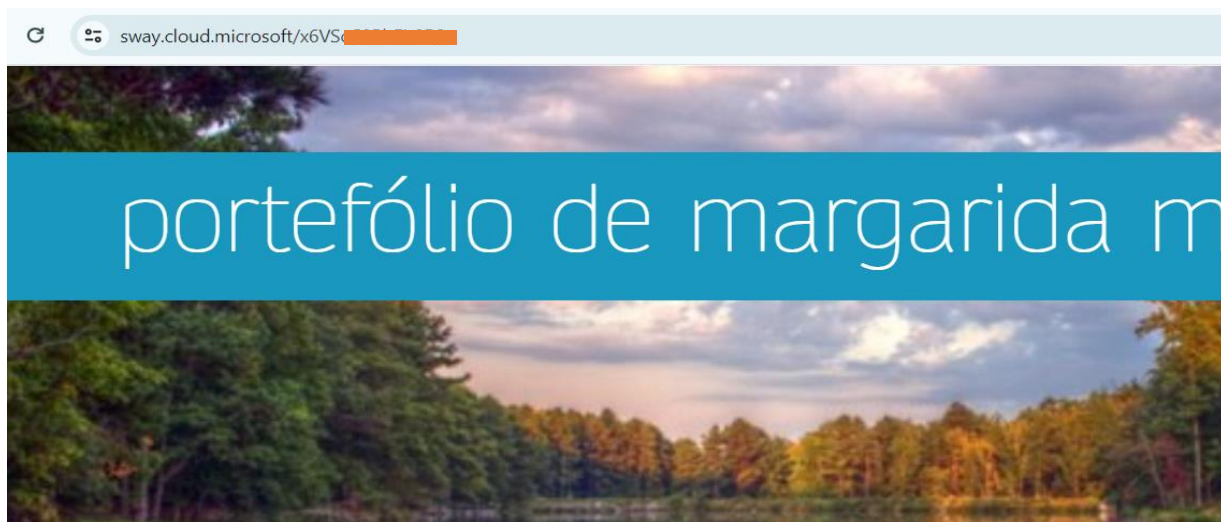


Figura 7 – Exemplo de portefólio digital de um aluno da turma AC.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 1 – Avaliação qualitativa		
	Turma AC	Turma AH
Excelente	11%	4%
Bom	22%	14%
Satisfatório	37%	36%
Insatisfatório	30%	46%

Tabela 48 – Resultados da avaliação da atividade 1.

Atividade 2. Pesquisar e avaliar informação da *web* (trabalho de grupo).

Descrição: São apresentados aos alunos o conceito de pesquisa, as funcionalidades dos motores de pesquisa, os operadores booleanos, critérios de qualidade da informação *online* e técnicas de avaliação da informação. Pede-se aos docentes do conselho de turma que sugiram temas das suas disciplinas para os alunos pesquisarem na *web*. Cada grupo escolhe um tema e faz a pesquisa e avaliação dos resultados encontrados, a partir das estratégias de pesquisa e dos critérios de avaliação da informação discutidos em aula. De seguida, cada grupo cria uma apresentação eletrónica com uma breve descrição de cada recurso e com as palavras-chave usadas na pesquisa, usando a ferramenta Genially (exemplo na Figura 8), e elege, dentro do grupo, um porta-voz para apresentar o trabalho à turma. De cada recurso, deve ser explicada a sua relevância e as razões da escolha. Teste *online* de escolha múltipla no final da atividade.

Objetivos principais:

- Aceder, procurar, encontrar e selecionar dados, informações e conteúdos relevantes.
- Organizar, armazenar e apresentar dados, informação e conteúdos em ambientes digitais.
- Aprimorar técnicas de comunicação oral.



Figura 8 – Exemplo de uma apresentação com seleção de recursos digitais (Turma AC).

Resultados: Apenas dois docentes da turma AH e três docentes da turma AC forneceram temas para o trabalho. Formaram-se sete grupos em cada turma, cada um com três ou quatro elementos. Todos os grupos concluíram o trabalho e apresentaram-no à turma. Apenas dois grupos na turma AH e três grupos na turma AC criaram palavras-chave para a pesquisa a partir do tema. Os restantes grupos usaram, na pesquisa, o tema do trabalho. Nenhum grupo fez referência à utilização de operadores booleanos na pesquisa. Os recursos seleccionados eram, em geral, de qualidade, mas todos os grupos tiveram dificuldade em indicar critérios de qualidade usados na sua seleção. Por exemplo, a “Ana” referiu que tinham escolhido aqueles recursos porque “já conhecia o *site*” (RTP Ensina) e o “Tomás” explicou que “tinha visto o vídeo” e que “era sobre a matéria que estavam a dar”. Apesar de a grande maioria dos alunos não conhecer anteriormente a ferramenta usada na apresentação, não revelaram dificuldades na utilização da mesma (tinha sido disponibilizado apoio *online* na plataforma Teams, que nenhum aluno usou). A maior parte dos porta-vozes revelou grande dificuldade na apresentação oral do trabalho, limitando-se a ler a apresentação.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 2 – Teste <i>online</i> de escolha múltipla		
	Turma AC	Turma AH
Média de classificação	91%	81%

Tabela 49 – Resultados da avaliação da atividade 2.

Atividade 3. A linguagem dos *media* (trabalho de pares).

Descrição: A atividade compreende quatro momentos: 1. Inquérito *online* sobre consumo de informação (na ferramenta Mentimeter); Apresentação interativa dos conceitos de comunicação e informação, e do papel e responsabilidade do jornalismo e dos jornalistas no século XXI no contexto nacional e global. Discussão do papel que os *media* desempenham no quotidiano dos alunos (resultados da sondagem *online* sobre os seus hábitos de consumo de notícias e informação). Apresentação, com exemplos, dos conceitos de representação e

estereótipos nos *media* (pequenos vídeos com exemplos da televisão, cinema, publicações impressas, plataformas digitais, videoclipes, videojogos) (<https://bit.ly/49wEWs7>); Discussão sobre os conceitos; 2. Disponibilização aos alunos de uma apresentação interativa sobre de géneros jornalísticos (notícia, reportagem, crónica, opinião, editorial...): <https://bit.ly/3OLD2vL>. 3. Distribuição de um jornal em papel a cada grupo de dois alunos (Figura 9). Cada grupo deveria identificar, no jornal, um exemplo de cada um dos géneros jornalísticos, fotografar essa peça e enviar a foto para a secção respetiva no mural *online* de trabalho colaborativo (Figura 10). 4. No final, em grande grupo, discute-se se todos os exemplos estão na categoria correta. Aprofunda-se os casos que levantam mais dúvidas e porquê. Teste *online* de escolha múltipla no final da atividade.

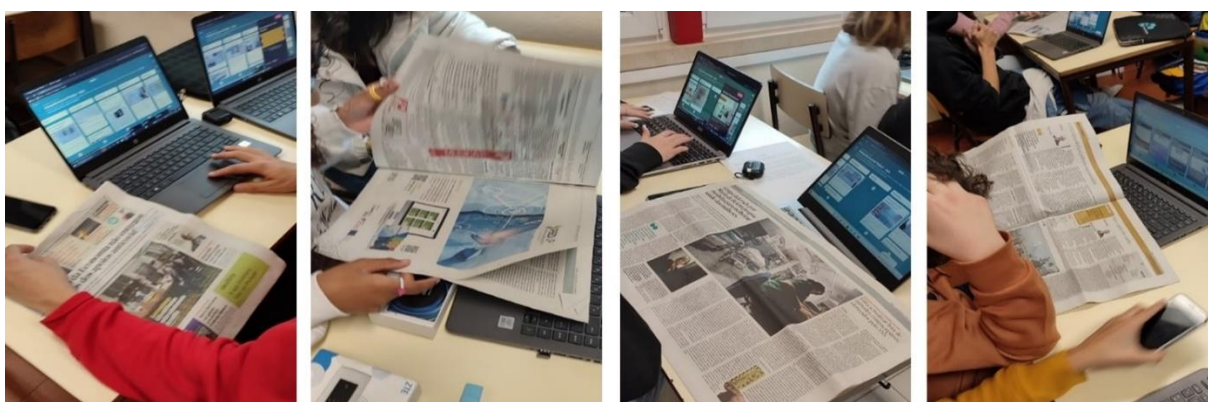


Figura 9 – Atividade em sala de aula de análise de jornais em papel (Turma AH). Fotografias do próprio.



Figura 10 – Mural colaborativo de análise do jornal Público (Turma AC).

Objetivos principais:

- Compreender o papel e a responsabilidade do jornalismo e dos jornalistas no século XXI.
- Conhecer e compreender as diferentes tipologias, características e linguagens dos *media* tradicionais e dos novos *media*.
- Reconhecer e analisar a estrutura, finalidade e conteúdo de distintos géneros jornalísticos.

Resultados: A primeira constatação foi o pouco interesse dos alunos pelas notícias. No inquérito inicial, apenas cinco alunos da turma AC e quatro da turma AH tinham lido ou ouvido notícias nesse dia ou no dia anterior. Nenhum deles conseguiu descrever com precisão a notícia, mas apenas a temática (por exemplo “era uma notícia sobre o jogo de ontem” ou “uma notícia sobre as cheias”). Na atividade prática, todos os pares de alunos conseguiram identificar sem dificuldades os géneros jornalísticos; apenas um grupo (AH) identificou erradamente uma notícia como reportagem. Apesar de nunca terem usado a ferramenta digital do trabalho final (Padlet), todos os alunos fizeram bom uso da mesma, quer com o telemóvel quer com o computador.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 3 – Teste <i>online</i> de escolha múltipla		
	Turma AC	Turma AH
Média de classificação	80%	76%

Tabela 50 – Resultados da avaliação da atividade 3.

Atividade 4. Publicidade, propaganda e marcas (trabalho de grupo e individual).

Descrição: Pede-se aos alunos que identifiquem diferentes tipos de publicidade que tenham visto ou ouvido nesse dia ou no anterior. Constrói-se um quadro colaborativo com os exemplos que os alunos forem sugerindo (Figura 11), acrescentando uma definição.



Figura 11 – Quadro interativo sobre tipos de publicidade.

O docente apresenta a importância da publicidade no financiamento dos *media*. Pede-se que cada grupo tente encontrar características comuns na linguagem publicitária, que vão sendo registadas no quadro da sala de aula. De seguida, mostra-se imagens e vídeos que os alunos devem associar a essas características. Na aula seguinte, pede-se aos alunos que pesquisem na internet exemplos de publicidade (imagens ou vídeos) associados a essas características e que

os publiquem num mural *online* colaborativo (Figura 12). No final, discute-se se todas as atribuições estão corretas e fazem-se correções. Debate-se se a linguagem e o tipo de anúncio mudam em função da audiência a quem se destina o anúncio, apresentando exemplos de anúncios comuns nos programas da manhã e da tarde na TV, nas emissões desportivas e nas redes sociais. Aborda-se ainda o papel dos algoritmos e da inteligência artificial na publicidade. Teste *online* de escolha múltipla no final da atividade.



Figura 12 – Mural online interativo de reflexão sobre a linguagem da publicidade (Turma AH).

Objetivos principais:

- Compreender o fenómeno da publicidade e outros tipos de financiamento dos *media*.
- Perceber como se tenta, através do *marketing* viral, da moda, da publicidade, etc., influenciar o meio sociocultural, para promover consumos.
- Avaliar o impacto de mensagens publicitárias para audiências específicas.

Resultados: Os alunos identificaram todos os tipos de publicidade exceto *marketing* de conteúdo e publicidade institucional, embora, nos casos da publicidade externa, direta e *marketing* de influência lhes atribuíssem designações diferentes. A turma foi dividida em oito grupos e cada grupo definiu e acrescentou no quadro *online* a definição de cada um dos tipos de publicidade a partir de pesquisa na internet. A turma AC foi muito mais rápida a realizar esta atividade do que a turma AH. Na identificação das características da linguagem, os alunos revelaram muita dificuldade em concetualizar a característica, usando expressões como “faz rir”, “mostra que o produto é bom”, “faz comprar as coisas” ou “fica na memória”.

Na segunda parte da atividade (trabalho individual), a turma AC foi também muito mais rápida (na turma AH nem todos os alunos conseguiram selecionar anúncios para todas as categorias). Todos os anúncios estavam na coluna correta, embora muitos alunos chegassem à conclusão de que poderiam estar em mais do que uma coluna.

A discussão sobre as audiências não foi muito participada: como em atividades anteriores, os alunos não estão habituados a refletir sobre as mensagens mediáticas e a maior parte revela bastantes dificuldades na argumentação oral, em particular se a mesma implica reflexão individual (estão, sobretudo, habituados a apresentar oralmente conteúdos memorizados ou, simplesmente, a ler os conteúdos).

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 4 – Teste <i>online</i> de escolha múltipla		
	Turma AC	Turma AH
Média de classificação	74%	68%

Tabela 51 – Resultados da avaliação da atividade 4.

Atividade 5. Plágio e direitos de autor (trabalho de grupo).

Descrição: Explicam-se, com exemplos, as regras de citação e referenciação e as noções de direitos de autor e de plágio. Apresentam-se as licenças Creative Commons. Os alunos são desafiados a pesquisar, em grupo, na internet, recursos: a) protegidos por direitos de autor; b) de domínio público; c) licenciados com licenças Creative Commons. Cada grupo apresenta à turma os recursos encontrados em cada categoria. São ainda convidados a escolher uma licença Creative Commons para licenciar os conteúdos que irão produzir nas aulas seguintes. Os docentes do conselho de turma são convidados a verificar se os trabalhos apresentados pelos alunos nas suas disciplinas cumprem as regras de citação e referenciação. Teste *online* de escolha múltipla no final da atividade.

Objetivos principais:

- Conhecer e aplicar as práticas de citação e referenciação.
- Compreender como os direitos de autor e as licenças se aplicam à informação e aos conteúdos.
- Compreender o direito de utilização e/ou reutilização de conteúdos digitais criados por terceiros.

Resultados: A grande maioria dos alunos desconhecia e não aplicava corretamente a citação e a referenciação. Estavam familiarizados com a noção de plágio, mas desconheciam os conceitos de domínio público e de licenças Creative Commons. Nenhum mostrou preocupação com a possibilidade de cometer plágio nos seus trabalhos escolares e a maior parte admitiu já o ter feito. Também referiram que a generalidade dos professores se preocupa com o plágio, mas não com as questões de citação e referenciação. A “Joana”, por exemplo, referiu que a bibliografia é uma “webgrafia”, que é a “lista dos endereços dos *sites* consultados”, opinião partilhada pela maior parte dos colegas. Referiram também que esse procedimento é aceite pela

generalidade dos professores. Todos os grupos realizaram a atividade prática de forma adequada, embora, nalguns grupos, com a ajuda do professor, sobretudo na correta referenciação. Apenas dois docentes da turma AC colaboraram na atividade.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 5 – Teste <i>online</i> de escolha múltipla		
	Turma AC	Turma AH
Média de classificação	83%	72%

Tabela 52 – Resultados da avaliação da atividade 5.

Atividade 6. Criar com os *media* – conteúdos textuais (trabalho de pares).

Descrição: Apresentam-se plataformas de partilha e criação de conteúdo. Como atividade de criação textual, fornece-se aos alunos dados estatísticos e solicita-se que, a partir desses dados (estatísticas do jogo da final do Campeonato do Mundo de Futebol de 2022 e os resultados da votação do Orçamento Participativo Jovem na escola), em trabalho de pares, escrevam uma notícia com duas variantes: uma destinada a ser partilhada numa rede social e outra no jornal escolar. As duas versões da notícia são publicadas numa plataforma colaborativa e avaliadas interpares (cada par destaca um aspeto positivo e um negativo do trabalho analisado). Como resultado dessa avaliação, cada par, se necessário, refaz a notícia (no campo “Revisão”) (Figura 13).



Figura 13 – Plataforma colaborativa para publicação da notícia criada (Turma AC).

Objetivos principais:

- Conhecer ferramentas e plataformas de partilha e de criação de conteúdo textual.
- Criar, editar e publicar conteúdos, de forma consistente e criativa, em diferentes formatos e com diferentes ferramentas e técnicas.
- Modificar, aperfeiçoar e combinar recursos existentes para criar conteúdos e conhecimento novo, original e relevante.

Resultados: Os alunos revelaram muitas dificuldades na realização desta atividade. Embora conheçam a maior parte das plataformas de criação e partilha de conteúdo, fazem uma utilização das mesmas apenas como leitores e não como produtores. Nenhum aluno tinha a prática de partilhar regularmente conteúdos textuais: partilham sobretudo fotografias e conteúdos de terceiros. Apesar do exemplo fornecido (com as perguntas a que uma notícia deve responder), o texto criado a partir dos dados revelou várias lacunas, tanto a nível técnico como a nível semântico e sintático. No caso da notícia para as redes sociais, demonstraram também dificuldades na seleção da informação mais relevante e na sua indexação através de *hashtags*. Sob a orientação do professor, conseguiram refletir sobre os aspetos positivos e negativos do seu trabalho e, em muitos casos, corrigi-lo.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 6 – Avaliação qualitativa		
	Turma AC	Turma AH
Excelente	15%	7%
Bom	48%	36%
Satisfatório	30%	39%
Insatisfatório	7%	18%

Tabela 53 – Resultados da avaliação da atividade 6.

Atividade 7. Criar com os *media* – conteúdos multimédia (trabalho de grupo).

Descrição: Solicita-se a criação de um vídeo, abordando as fases de planeamento, pré-produção, gravação, pós-produção e distribuição. Solicita-se aos docentes dos conselhos de turma que forneçam temas curriculares para a produção do vídeo e colaborem no desenvolvimento da atividade, nomeadamente na validação dos roteiros. Apresentam-se aos alunos ferramentas de produção de vídeo e as etapas de criação de vídeo, mediante exemplos. Pede-se a cada grupo para criar um roteiro e um *storyboard* (avaliados pelo professor) e depois a criação de um vídeo a partir do *storyboard*. A turma é organizada em grupos de quatro alunos que, entre si, deverão distribuir as diferentes tarefas associadas à criação do vídeo. O trabalho final é exibido em sala de aula, cada grupo explica o processo de criação do vídeo, e o mesmo é comentado e avaliado pelos outros grupo (em cada grupo, um elemento destaca um aspeto positivo e outro um negativo do vídeo apresentado). Os vídeos deverão ser protagonizados e narrados pelos próprios alunos. Avaliação qualitativa dos roteiros, do *storyboard*, da produção e da apresentação do vídeo.

Objetivos principais:

- Conhecer ferramentas e plataformas de partilha e de criação de vídeos.
- Conhecer a linguagem cinematográfica e as diferentes fases e técnicas de produção de um vídeo.

- Criar um vídeo com objetivos específicos.

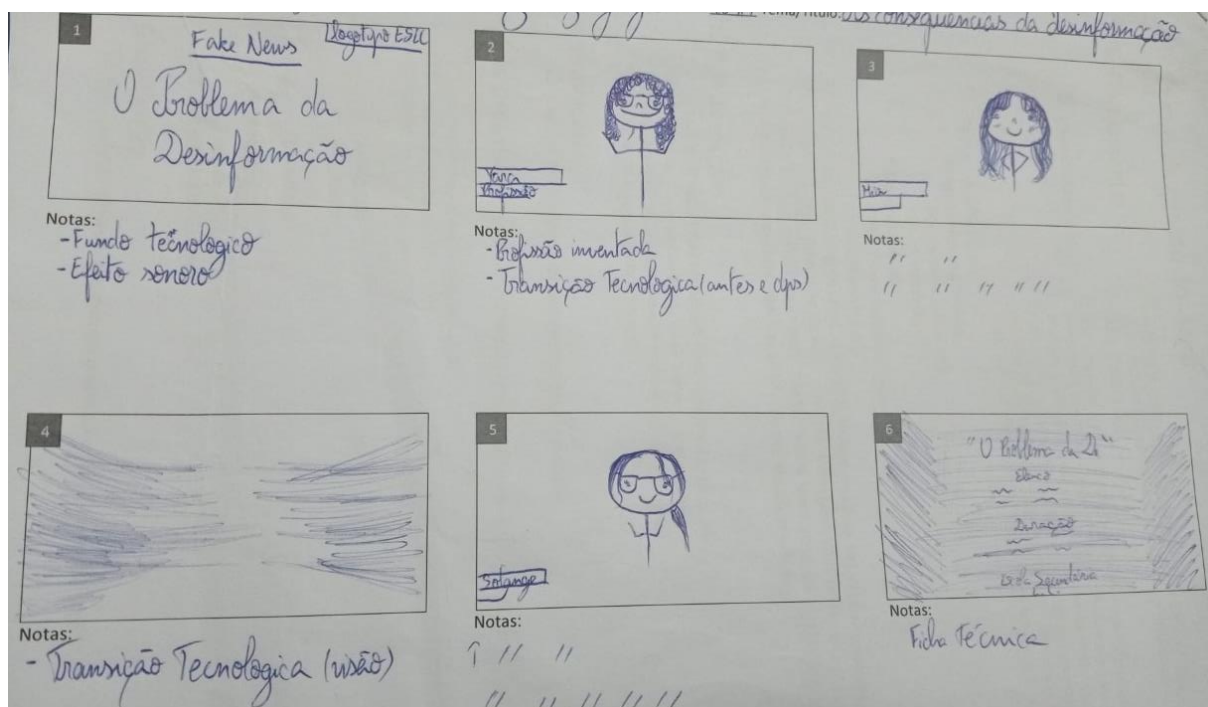


Figura 14 – Exemplo de um storyboard realizado por um grupo de alunos da turma AH.

Resultados: Apenas um docente (de Matemática) da turma AC colaborou, tendo fornecido temas para todos os grupos. Na turma AH, sugeriu-se que, na ausência de sugestões dos docentes, os alunos fizessem um vídeo sobre o tema da desinformação, para uma eventual participação no Concurso Media@ção. Verificou-se uma acentuada discrepância na qualidade do produto desenvolvido pelos alunos das duas turmas. Na turma AC todos os grupos (seis) finalizaram as várias etapas da tarefa (elaboração do roteiro e do *storyboard*, produção, publicação e apresentação do vídeo). Na turma AH, todos os grupos criaram o roteiro e o *storyboard*, tendo demorado muito mais tempo, e apenas dois dos sete grupos finalizaram a atividade, e já muito tardiamente, pelo que os seus vídeos não chegaram a ser apresentados na aula nem enviados para o concurso. Nenhum aluno criara antes um vídeo que envolvesse algum trabalho nas fases de pré-produção e pós-produção (apenas vídeos de cena única gravados no telemóvel).

Os roteiros e os *storyboards* (exemplo na Figura 14) estavam bem construídos e foram melhorados de acordo com as sugestões do docente. Na turma AH, um dos vídeos era informativo e o outro era no formato de *role play*, em que os alunos criaram e interpretaram a situação de um jovem que foi negativamente influenciado por uma notícia falsa. Na turma AC, os vídeos tiveram as seguintes temáticas: “A Fita de Moebius”, “Matemática Infinita”, “A Unidade Imaginária”, “O Número Dourado”, “Espiraais” e “O Zero”. Dois vídeos eram de *role play* e os restantes eram informativos (exemplo na Figura 15). Os alunos utilizaram imagens

recolhidas em sala de aula, em espaços exteriores da escola e em espaços da comunidade. Usaram também imagens e *clips* de vídeo com licenças Creative Commons. Os trabalhos revelaram algum domínio da linguagem cinematográfica, nomeadamente os conceitos de cena, de plano, de transição, de sonoplastia e de montagem, e das diferentes etapas envolvidas na criação de um vídeo. Verificaram-se algumas falhas ao nível da montagem e da sonoplastia (estas relacionadas com os equipamentos utilizados na gravação, exclusivamente *smartphone*).

Na turma AC, dois grupos refizeram os seus vídeos para resolução dos problemas detetados, nomeadamente, além dos já indicados, a ausência de ficha técnica nos dois casos.

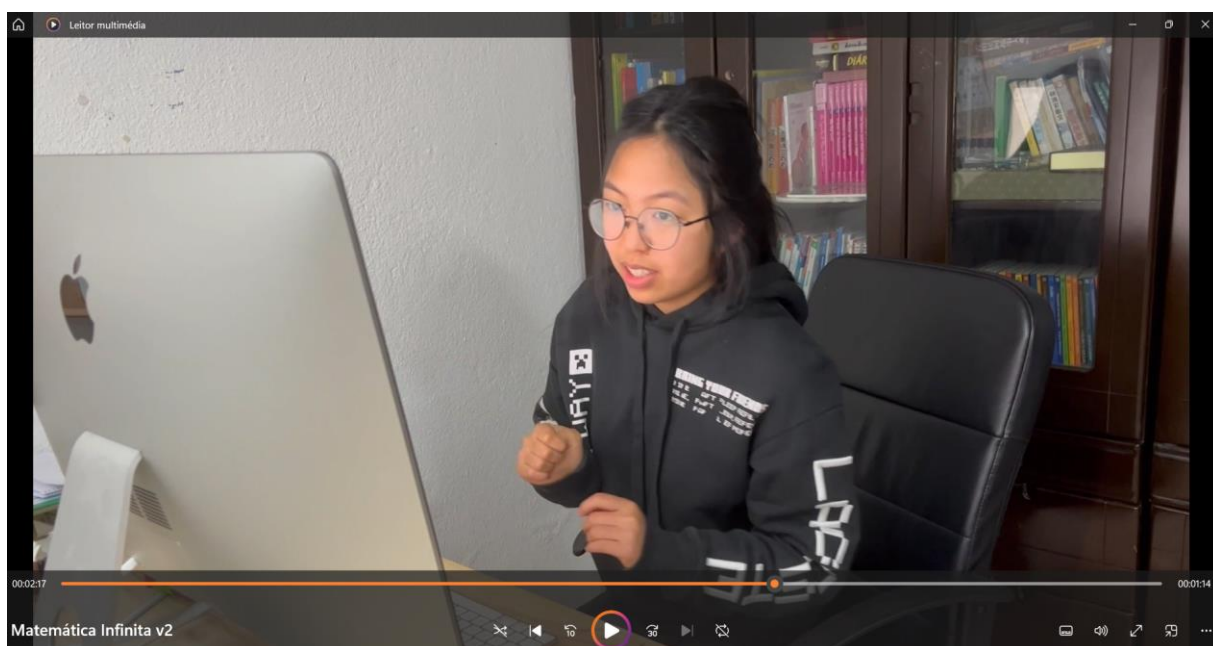


Figura 15 – Fotograma do vídeo “Matemática Infinita” (Turma AC).

Em termos globais, e sendo esta a atividade mais significativa do currículo em termos de duração e do conjunto de competências envolvidas, os resultados acabaram por ser bastante satisfatórios (em particular na turma AC), e o trabalho de articulação com a docente de Matemática foi excelente e recompensador para ambos os docentes. Os alunos também mostraram elevada satisfação na realização da atividade e com a qualidade do produto final, e compreenderam a complexidade da tarefa de produção videográfica e as várias profissões associadas. O facto de na turma AC os trabalhos serem objeto de avaliação também na disciplina de Matemática contribuiu para o comprometimento dos alunos na conclusão da atividade, algo que não aconteceu na turma AH.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 7 – Avaliação qualitativa		
	Turma AC	Turma AH

	Roteiro	Storyboard	Vídeo	Apresentação	Roteiro	Storyboard	Vídeo*	Apresentação**
Excelente	59%	89%		74%	14%	0%	0%	--
Bom	41%	11%	89%	26%	57%	71%	100%	--
Satisfatório	0%	0%	11%	0%	29%	29%	0%	--
Insatisfatório	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	--

Tabela 54 – Resultados da avaliação da atividade 7.

Atividade 8. Media, informação e desinformação. Verdades, mentiras e zonas cinzentas (trabalho individual e de grupo).

Descrição: Pede-se aos alunos que reflitam sobre a importância e o poder de influência dos *media* na sociedade atual: reflexão escrita individual num painel coletivo *online* (<https://padlet.com/ladonordeste/media> – resposta à pergunta: “Alguma vez foste influenciado por algo que viste, ouviste ou leste num *medium* tradicional ou *online*” – Figura 16).

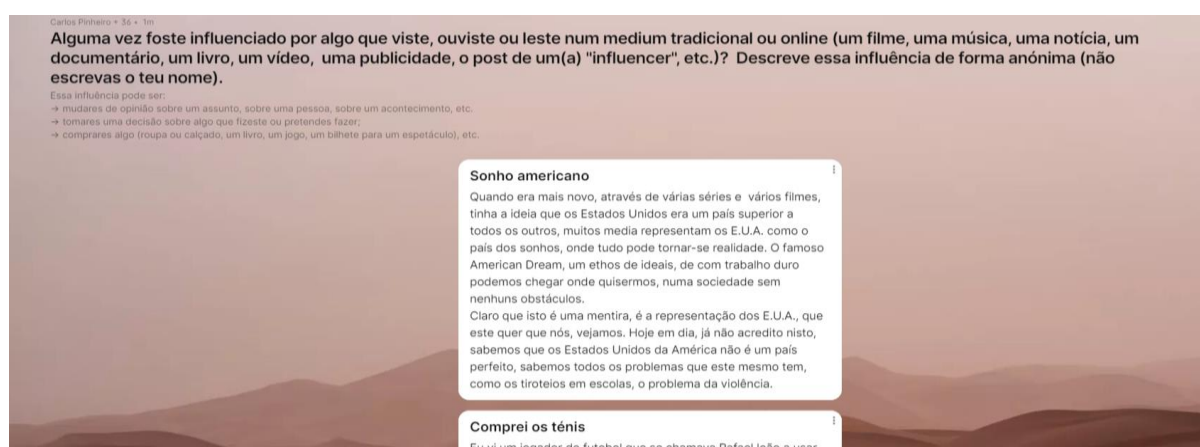


Figura 16 – Painel online sobre a influência dos media.

Discussão de algumas contribuições do painel. Apresenta-se (mediante pequenos vídeos) o conceito de *media* como construção, as diferenças entre os *media* tradicionais (imprensa, rádio, televisão, cinema, etc.) e novos *media* (redes sociais, *media* interativos, *streaming*, IA, etc.) e os conceitos de desinformação e de má informação e as suas consequências. Distribui-se a cada grupo um conjunto de exemplos de notícias e peças de informação (<http://bit.ly/lernoticias>). De seguida, pede-se que identifiquem a tipologia de informação/desinformação e que justifiquem a sua escolha, usando o quadro parcialmente pré-preenchido da ferramenta Miro (<https://bit.ly/429puhi>) (Figura 17): 1. Atribuição falsa; 2. Conteúdos fabricados; 3. Fontes impostoras; 4. Ligação falsa; 5. Contexto falso; 6. Conteúdos manipulados; 7. Má informação

*Apenas 2 grupos concluíram o vídeo.

** Nenhum grupo apresentou publicamente o vídeo produzido.

utilizada como arma; 8. Conclusões baseadas em rumores; 9. Pseudociência: declarações, crenças ou práticas alegadamente científicas e factuais, mas incompatíveis com o método científico; 10. Notícia verdadeira.



Figura 17 – Layout da ferramenta Miro de apoio à realização da atividade 8.

O docente apresenta à turma o quadro colaborativo preenchido pelos alunos, regista discrepâncias entre os grupos e interroga os alunos sobre as mesmas. Conduz a discussão de modo a que todos participem. No final, deverá chegar-se a um consenso sobre a tipologia de cada uma das notícias/textos analisados. No final da aula, realiza-se de uma sondagem *online* sobre o impacto da atividade. Teste *online* de escolha múltipla no final da atividade.

Objetivos principais:

- Distinguir os diferentes tipos de conteúdo falso, enganador ou prejudicial e o seu impacto na sociedade.
- Conhecer as características que fazem das redes sociais as plataformas de eleição para a desinformação em alguns contextos.
- Compreender de que forma a desinformação tem impacto nos comportamentos e práticas de saúde, na participação política dos cidadãos e na economia.

Resultados: O painel *online* sobre a influência dos *media* foi muito interessante e revelador de alguma capacidade de reflexão e de integração de conceitos anteriormente aprendidos (como os conceitos de representação, de estereótipo e da linguagem publicitária). Por exemplo:

Quando era mais novo, através de várias séries e vários filmes, tinha a ideia que os Estados Unidos era um país superior a todos os outros, muitos *media* representam os E.U.A. como o país dos sonhos, onde

tudo pode tornar-se realidade. O famoso American Dream, um ethos de ideais, de com trabalho duro podemos chegar onde quisermos, numa sociedade sem nenhuns obstáculos.

Claro que isto é uma mentira, é a representação dos E.U.A., que este quer que nós vejamos. Hoje em dia, já não acredito nisto, sabemos que os Estados Unidos da América não é um país perfeito, sabemos todos os problemas que este mesmo tem, como os tiroteios em escolas, o problema da violência. (Anónimo, turma AC)

A discussão de alguns exemplos generalistas selecionados também foi muito participada e reveladora de algum conhecimento dos alunos relativamente à linguagem e importância dos *media*.

No trabalho prático seguinte, os alunos identificaram facilmente as notícias verdadeiras (porque oriundas de *media* conhecidos), mas revelaram alguma dificuldade em identificar desinformação e os interesses por detrás dela. A “Inês”, por exemplo, considera que as notícias falsas “são uma brincadeira”, o “Pedro” considera que “é fácil” identificar notícias falsas porque “são coisas que é difícil acreditar” e a “Rita” diz que “nunca” leu ou viu “uma *fake new* que não soubesse que era”. Têm consciência de que as redes sociais potenciam desinformação e que a informação nos *media* tradicionais é mais confiável. Na sondagem *online* final, todos consideraram que futuramente estarão mais atentos a este problema (100% de respostas “sim” em ambas as turmas) e que estão mais bem preparados para identificar desinformação (100% na turma AC e 96% na turma AH). Acreditamos que a atividade contribuiu, ainda, para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao consumo de informação e para o reconhecimento da importância da verificação de factos.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 8 – Teste <i>online</i> de escolha múltipla		
	Turma AC	Turma AH
Média de classificação	87%	76%

Tabela 55 – Resultados da avaliação da atividade 8.

Atividade 9. Bem-estar digital (trabalho de pares e individual)

Descrição: Pede-se a cada par de alunos que pesquise na Internet os seguintes conceitos: Pegada Digital, Identidade digital, Roubo de identidade, Passwords fortes, Discurso de ódio *online*, Cyberbullying, Sexting e Sextortion, Grooming, Cyberstalking, Trolling, Phishing, Malware e Ransomware, Comportamento aditivos *online* e que criem um Padlet com as definições. De seguida, sortear para cada par de alunos um dos conceitos, com o qual, usando a ferramenta Canva (<https://www.canva.com>), deveriam construir um cartaz (Figura 18) sobre o tema. Na segunda aula, cada par apresenta à turma o seu cartaz. Na terceira aula, distribui-se a cada aluno o teste de Dependência da Internet (<https://bit.ly/testdint>) e, após a resposta,

solicita-se que registem, anonimamente, na ferramenta Mentimeter, a pontuação obtida. Os resultados globais da turma são discutidos no final. Teste *online* de escolha múltipla no final da atividade.

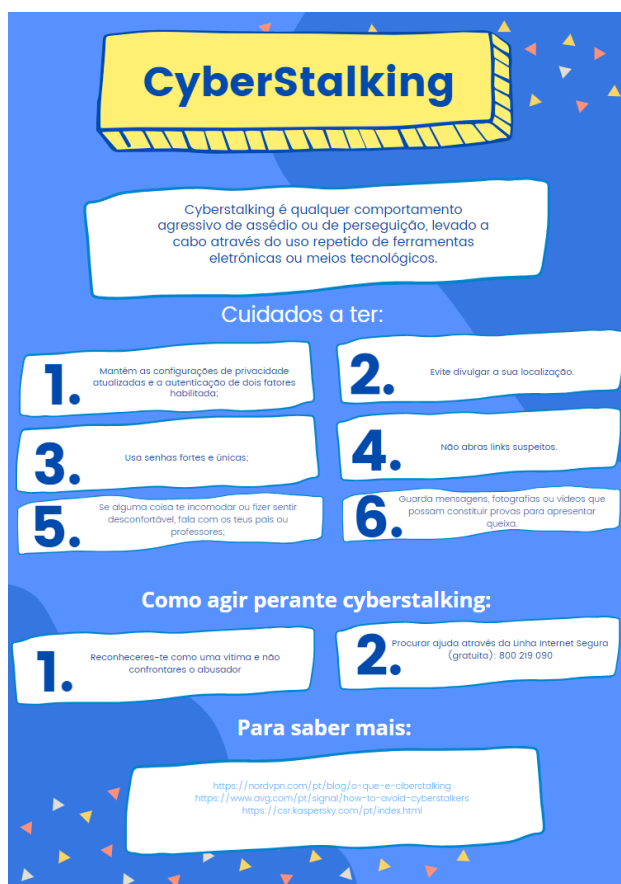


Figura 18 – Exemplo de um cartaz realizado pelos alunos no âmbito da atividade 9 (Turma AH).

Objetivos principais:

- Perceber as ameaças e os riscos *online* e ter conhecimentos sobre proteção e medidas de segurança de dispositivos, de dados pessoais e da privacidade e que tipo de informação pessoal se pode partilhar em cada contexto.
- Ser capaz de aplicar e seguir estratégias de proteção para combater tentativas de fraude, usurpação de identidade ou vitimização *online* e saber agir quando se é vítima ou se toma conhecimento de um ato dessa natureza.
- Evitar riscos para a saúde relacionados com a utilização da tecnologia em termos de ameaças à integridade física e bem-estar psicológico.

Resultados: Todos os alunos realizaram as atividades previstas, tanto de pesquisa das definições como de elaboração do cartaz. A utilização dos *layouts*

predefinidos da ferramenta na realização do cartaz facilitou sobremaneira a tarefa e a qualidade gráfica do cartaz. Na apresentação oral, alguns alunos continuaram a revelar dificuldades no discurso e na verbalização que vá para além da leitura de informação escrita, mas verificaram-se, não obstante, melhorias significativas relativamente ao início do ano. No teste de dependência da internet, havia três perfis: *Perfil A: És um utilizador online médio. Por vezes, poderás até navegar na Web um pouco demais, no entanto, tens controlo sobre a sua utilização. Perfil B: Estás a ter problemas ocasionais ou frequentes devido ao uso da Internet. Deves considerar o verdadeiro impacto de estar online na tua vida. Perfil C: A utilização da Internet está a causar problemas significativos na tua vida.* Estes foram os resultados nas duas turmas:

	Perfil A Nível ligeiro de dependência	Perfil B Nível médio de dependência	Perfil C Nível grave de dependência
Turma AC	13%	51%	36%
Turma AH	11%	46%	43%

Tabela 56 – Resultados do Teste de Dependência da Internet (traduzido do site www.netaddiction.com).

Na discussão dos resultados, os alunos reconheceram que fazem uma utilização excessiva da internet e das redes sociais e que é difícil reduzir essa dependência pois “é isso que fazem todos os jovens” (“Beatriz”), “é lá que estão os meus amigos” (“Teresa”), “não há mais nada para fazer” (“Gonçalo”). A maior parte não está consciente de que essa utilização esteja a causar problemas significativos na sua vida, nomeadamente no seu bem-estar físico e psicológico, embora reconheçam que seria mais saudável se passassem mais tempo com os amigos, ao ar livre ou a praticar desporto. Apenas alguns pais lhes impõem limites ao tempo que passam na Internet, mas a maioria dos alunos admite que não cumpre esses limites. Quase todos os alunos consideram que no futuro irão reduzir o seu tempo de ecrã, não por problemas de saúde, mas porque precisam de mais tempo para estudar (no 11.º ano, há exames nacionais). Reconhecem também que a Internet os expõe a riscos diferentes dos do mundo físico e afirmam conhecer formas de lidar com esses riscos. Quando questionados sobre que formas são essas, a maior parte respondeu “bloquear” ou “denunciar”. Ninguém conhecia canais específicos para reportar crimes *online*. Esta atividade de discussão em sala de aula foi a mais participada de todas as realizadas ao longo do ano.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 9 – Teste <i>online</i> de escolha múltipla		
	Turma AC	Turma AH
Média de classificação	81%	68%
Avaliação da atividade 9 – Avaliação qualitativa do cartaz e da apresentação		
Excelente	41%	29%
Bom	59%	71%
Satisfatório	0%	0%
Insatisfatório	0%	0%

Tabela 57 – Resultados da avaliação da atividade 9.

Atividade 10. Inteligência artificial generativa na escola (trabalho de pares/grupo)

Descrição: Pede-se aos alunos que realizem um *brainstorming* em grande grupo sobre temas controversos na sociedade portuguesa atual. Organiza-se de seguida a turma em pares e atribui-se um tema a cada par (cada tema será trabalhado por dois pares). Apresenta-se o conceito de inteligência artificial generativa e a sua forma de funcionamento. Solicita-se aos alunos que acedam ao ChatGPT com uma conta criada pelo docente para esta atividade. Cada par pesquisa no ChatGPT argumentos a favor e contra no âmbito do seu tema e confronta a sua validade com outras fontes e com a sua própria opinião. Os pares que trabalharam o mesmo tema reúnem-se para:

- aferir se há diferenças significativas nos resultados;
- determinar se fundirão o trabalho numa única apresentação ou se farão infográficos em separado.

Usando a ferramenta Genially, cada grupo ou par regista num infográfico os argumentos seleccionados. Cada grupo apresenta oralmente à turma os resultados da sua investigação. Discute-se as seguintes questões: o trabalho realizado pelo ChatGPT é satisfatório? Apresenta erros que foram detetados ao confrontar com outras fontes? Quais as vantagens e as desvantagens de usar estas ferramentas em educação? Os infográficos são avaliados qualitativamente.

Objetivos principais:

- Conhecer e utilizar serviços digitais de processamento e geração de conteúdos por inteligência artificial.
- Estar consciente de que os algoritmos de IA funcionam de formas que normalmente não são visíveis ou facilmente compreendidas pelos utilizadores e que estão sujeitos a erros, imprecisões e enviesamentos.
- Ponderar as vantagens e desvantagens da utilização de serviços de inteligência artificial na escola e na sociedade.

Resultados: Foram seleccionados, no *brainstorming*, os seguintes temas controversos: 1. Existência de Deus; 2. Alterações climáticas; 3. Uso de telemóveis na sala de aula; 4. Emigração; 5. Eutanásia; 6. Carros elétricos; 7. Uso da inteligência artificial na educação. Os alunos pesquisaram os temas no ChatGPT, usando como *prompts* “Apresenta argumentos a favor e contra [tema do grupo]” e criaram infográficos no Genially (exemplo na Figura 19).



Figura 19 – Infográfico resultante do trabalho de um dos grupos na atividade 10 (Turma AC).

Para cada argumento, deveriam seleccionar o mesmo número de prós e de contras. Na segunda aula, cada grupo apresentou oralmente à turma o trabalho desenvolvido. Nenhum

grupo referiu ter havido necessidade de corrigir os resultados do ChatGPT (todos afirmaram ter confiança nos resultados). A maior parte ainda não utilizara a ferramenta (conheciam-na “de ouvir falar”), que despertou um grande entusiasmo (apenas dois alunos na turma AC e três na turma AH admitiram já a terem usado anteriormente). Todos reconheceram a utilidade deste tipo de ferramentas na educação (“ajuda a fazer os trabalhos de casa”, “é melhor do que o Google”, “responde a tudo”, “ajuda a tirar boas notas”). Na discussão subsequente, os alunos revelaram estar conscientes dos riscos, nomeadamente “tornar os alunos mais preguiçosos”, pode servir para “enganar os professores” e os alunos “pensam que sabem, mas depois no exame não sabem”.

Resultados da avaliação:

Avaliação da atividade 10 – Avaliação qualitativa do infográfico e da apresentação		
Excelente	56%	43%
Bom	44%	57%
Satisfatório	0%	0%
Insatisfatório	0%	0%

Tabela 58 – Resultados da avaliação da atividade 10.

Avaliação global dos alunos

Os critérios de avaliação dos alunos do Agrupamento, aprovados em Conselho Pedagógico, determinam que os projetos de Cidadania têm apenas avaliação qualitativa, compreendendo três menções: Não se envolveu, Participou e Participou Ativamente.

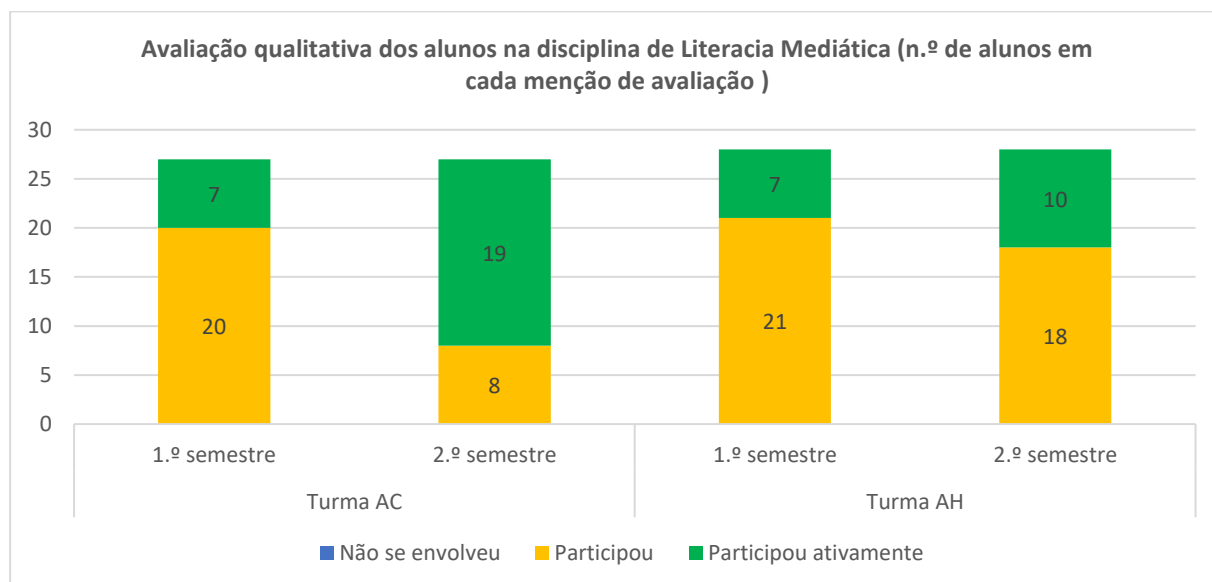


Gráfico 42 – Avaliação qualitativa dos alunos na disciplina de Literacia Mediática (n.º de alunos em cada menção de avaliação).

De acordo com estes critérios, as menções obtidas pelos alunos na disciplina de LM, em cada semestre, foram as que se apresentam no Gráfico 42 (não foram consideradas as menções

dos alunos, que, por motivo de transferência de turma, não fazem parte da amostra). Todos os alunos participaram nas atividades, e o nível de participação ativa é mais elevado na turma AC. Em ambas as turmas, o número de alunos que participaram ativamente nas atividades realizadas cresceu entre o primeiro e o segundo semestre, sendo esse crescimento mais acentuado na turma AC.

Sintetizando, o conjunto de dez de atividades, distribuídas por 28 aulas de 45 minutos por semana, concretizaram a aplicação do currículo de literacia mediática, produzido no âmbito desta investigação, nas duas turmas de estudo, tendo-se obtido, de forma geral, melhores resultados na turma de Ciências e Tecnologias (AC) do que na turma de Línguas e Humanidades (AH). Globalmente, todos os alunos participaram nas atividades propostas, realizaram, em sala de aula, todas as tarefas propostas pelo docente e demonstraram atitudes e valores consentâneos com ambientes de aprendizagem. O grau de participação ativa, isto é, alunos que demonstram um comprometimento muito positivo com a aprendizagem e uma motivação intrínseca para o desenvolvimento de competências em literacia mediática, aumentou entre o primeiro e o segundo semestre, em particular na turma AC.

Capítulo 6 – Análise e discussão dos resultados

No capítulo 4, apresentámos os problemas e objetivos desta investigação, que orientaram a elaboração dos instrumentos de recolha de informação e a definição do programa de literacia mediática sobre o qual assentou o processo de investigação-ação. Iremos agora, à luz do enquadramento teórico da Parte I, discutir os resultados alcançados, a partir dos dados recolhidos e apresentados no capítulo anterior, e tendo por base os problemas e objetivos definidos, além de questões complementares que emergiram do próprio processo de investigação-ação.

Um primeiro dado que nos parece importante destacar a partir da análise dos resultados é a considerável homogeneidade da amostra relativamente às competências de LM, no início do ano. Tanto nas competências declaradas (IQ) como nas competências avaliadas na primeira aplicação da PLM (quer em termos globais, quer por área de competência), não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre as quatro turmas, nem entre rapazes e raparigas. Fatores sociais como a escolaridade ou a profissão dos pais também não têm qualquer influência estatística, tanto nas competências declaradas como nas demonstradas. Esta homogeneidade dever-se-á, por um lado, à semelhança etária (a média de idades é praticamente a mesma em todas as turmas) e de proveniência geográfica (quase todos os alunos residem na mesma freguesia) e, por outro, às características da cultura juvenil e de construção da identidade que discutimos no capítulo 1, como a progressiva importância dos espaços *online* na socialização dos jovens e a sua força homogeneizadora. O único fator com uma relação estatisticamente significativa com as competências de LM no início do ano é a avaliação escolar obtida pelo aluno no ano anterior: quanto mais alta foi a avaliação no final do 9.º ano, mais elevados foram os níveis obtidos na PLM, em termos globais e em três das cinco áreas de competência na PLM (as exceções foram as competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* e as competências criativas no uso dos *media*). Muitas competências de LM, como as de interação e comunicação ou de apreciação crítica da informação, estão, como vimos, associadas a aprendizagens curriculares e a competências previstas no Perfil dos Alunos, pelo que nos parece natural que as aprendizagens escolares, mesmo que de forma não intencional, contribuam para o desenvolvimento da LM. Por outro lado, autores como Renee Hobbs e Amy Jensen (2009) destacaram a importância da LM no desempenho académico. Assim, podemos concluir que estamos perante um ciclo de retroalimentação positiva, isto é, o bom desempenho académico contribui para o desenvolvimento de competências LM, mas o domínio destas competências ajuda no desempenho académico dos alunos. Contudo, no nosso caso, os dados que recolhemos

parecem indicar, como veremos à frente, a prevalência da primeira via, isto é, foram as aprendizagens realizadas no contexto das disciplinas do currículo que ajudaram a desenvolver competências de LM, com poucas evidências do processo inverso, dada a quase total ausência de atividades intencionais de educação para os *media* no contexto da educação formal.

Um outro dado que emerge da análise dos resultados é a ubiquidade dos *media* no quotidiano dos jovens: 91% dos alunos da amostra dispõem de um *smartphone* e mais de sete em cada dez dispõem de um computador pessoal. Dado que o IQ foi aplicado no início do ano, no decurso do processo de distribuição aos alunos de um computador portátil no âmbito do Plano de Transição Digital²⁵¹, este número fica aquém da realidade posteriormente observada: nas turmas de estudo, a partir de outubro, todos os alunos dispunham de um computador portátil. De acordo com informação oral dos diretores de turma das turmas de controlo, o mesmo se verificou nas outras duas turmas. O acesso à internet em casa é praticamente universal: 98% dos alunos tem acesso a rede sem fios. São de resto números que vão ao encontro de outros estudos recentes, tanto em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2022a; Marôpo et al., 2021; Ponte et al., 2024; Ponte & Batista, 2019) como no estrangeiro (Bautier, 2023; Ofcom, 2022). O tempo de ecrã (considerando todos os meios – *smartphone*, tablet, televisão, consola de jogos, *smartwatch*, computador portátil ou fixo) é elevado, tanto durante a semana como ao fim de semana, mais uma vez em linha com os dados de outros estudos nacionais e internacionais (Bautier, 2023; Carapinha et al., 2023; Ofcom, 2022; Ponte et al., 2022, 2024, Rideout, 2022). Sessenta por cento dos alunos passam mais de seis horas por dia em frente a um ecrã ao fim de semana. Se somarmos a estes os que passam pelo menos quatro horas, são praticamente nove em cada dez. Durante a semana, o tempo é um pouco menor (67% com 4 ou mais horas, e 23% mais de 6 horas), mas ainda assim elevado. O que fazem os alunos durante esse tempo de consumo de *media*? Essencialmente, atividades relacionadas com uma utilização passiva dos *media*: ler/enviar mensagens (92%), ouvir música (91%), ver fotos ou pequenos vídeos, (89%), conversar com pessoas que conhecem pessoalmente (87%), ver *videoclips* de música (67%), pesquisar sobre assuntos de interesse pessoal (78%) ou para trabalhos da escola (57%), ver filmes ou séries em *streaming* (69%) ou televisão (58%), jogar *online* com outras pessoas (55%), seguir *influencers* (68%) e consultar redes sociais (63%). Trata-se das atividades

²⁵¹ Embora o Plano de Transição Digital seja anterior, no início do 10.º ano os alunos recebem uma nova tipologia de computador portátil, pelo que, no início das aulas, ainda nem todos os alunos o tinham recebido.

que Kleut et al. (2018) designam de “pequenos atos de envolvimento” e predominantemente associadas a competências de natureza técnica/instrumental. As atividades criativas, como publicar conteúdos (fotos, textos, vídeos) da sua autoria, comentar publicações de blogues de outras pessoas, escrever em blogues próprios, individuais ou coletivos e escrever para o jornal escolar ou participar na rádio escolar apenas são referidas por uma pequena percentagem de alunos, confirmando dados de outros estudos, como os de Pereira (2021), Ponte e Batista (2019) e Ponte et al. (2024). Não surpreende, por isso, que não tenhamos encontrado qualquer relação entre o tempo de ecrã e as competências declaradas ou avaliadas, isto é, os alunos com mais competências de LM não são os que usam os *media* durante mais tempo, pois o tipo de atividades a que se dedicam durante esse tempo não propicia o desenvolvimento desse tipo de competências, excetuando as competências de acesso.

O consumo dos chamados novos *media* supera largamente o dos *media* tradicionais. Entre estes, o único que parece resistir é a televisão, com 62% dos alunos a referir uma utilização frequente ou muito frequente, em particular para ver ficção (filmes e séries), desporto e música. A rádio (9%), as revistas impressas (4%) e os jornais impressos (1%) registam todas percentagens muito baixas, ao contrário da Internet, que é utilizada frequentemente ou muito frequentemente por quase todos os alunos (99%). Entre os novos *media*, as redes sociais estão omnipresentes no quotidiano dos alunos. Praticamente todos (97%) têm perfil numa rede social, sendo que, destes, todos têm perfil em mais de uma rede e seis em cada dez têm perfil em oito ou mais redes. As redes que registam um maior número de inscrições são WhatsApp, seguido do Instagram, do YouTube e do TikTok, em linha com o tipo de atividades *online* mais frequentes: ler/enviar mensagens (WhatsApp) ou consumo de imagens (YouTube e TikTok). São, mais uma vez, dados que encontram correspondência nos de outros estudos sobre consumo de *media* pelos jovens (Alpoeegger et al., 2023; Carapinha et al., 2023; Cardoso et al., 2018, 2022; Matos et al., 2019; Pereira, 2021; Ponte, 2020; Ponte & Baptista, 2019, 2021). Assim, embora os novos *media* encerrem em si a possibilidade de participar ativamente nos fluxos mediáticos (Castells, 2006; Jenkins, 2006), o que verificamos é que o tipo de interatividade a que os jovens se dedicam nos novos *media* não difere substancialmente das formas tradicionais – apenas o comando da televisão foi substituído pelo *scroll*.

Em geral, os alunos revelam pouco interesse pelas notícias: apenas 1% afirmam ler com frequência jornais impressos e somente 4% dizem o mesmo em relação às revistas impressas; 9% e 14%, respetivamente, afirmaram fazê-lo ocasionalmente. Entre esta minoria de alunos que lê *media* impressos, as preferências vão para os jornais/revistas desportivos e revistas de

videojogos. A percentagem de leitores de jornais e revistas sobe um pouco no caso das versões digitais destes *media* (8% de leitura frequente ou muito frequente e 12% de leitura ocasional), mas, ainda assim, são valores pouco significativos. Quase 70% dos alunos afirmam nunca ler jornais diários. Entre os 9% de alunos que afirmam ouvir rádio com alguma frequência, a informação também não está no topo das suas prioridades: pouco mais de 10% referem a audição frequente ou muito frequente de programas de informação, reportagem ou entrevista/debate, privilegiando a audição de música (54%) e programas de humor (42%) ou entretenimento (42%). Na televisão, que é o *medium* tradicional mais utilizado pelos alunos, os programas informativos também não são da sua preferência: o telejornal apenas é visto com alguma frequência por um terço dos alunos e as entrevistas/debates por somente 12%. O consumo de notícias é feito, sobretudo, via redes sociais, com 86% a referir que usa frequentemente ou muito frequentemente redes como o Twitter (atualmente, X), o Facebook ou o Instagram para se informarem sobre o que se passa no país e no mundo, ultrapassando largamente outras fontes de notícias, como os jornais e as revistas (*online* ou em papel), a rádio, a televisão e as plataformas *online* de notícias (Q32). Os jovens estão, consequentemente, muito mais expostos aos fenómenos da desinformação, do discurso do ódio e do condicionamento algorítmico, que, como vimos no capítulo 1, são potenciados pela ausência do *gatekeeping* tradicional nas redes sociais. Estes dados estão alinhados com os de estudos nacionais e internacionais acerca do consumo de notícias pelos jovens (Cardoso et al., 2022; Kalogeropoulos, 2019; Newman et al., 2022). De forma significativa, os alunos associam os *media* tradicionais (rádio, televisão e jornais revistas em papel) à sua função informativa, e os novos *media* (internet, redes sociais) a uma função de entretenimento e de contactar com outros (Q31). Apenas 6% associam as redes sociais a uma função informativa, sendo, não obstante, esse o meio preferencial que quase nove em cada dez alunos usam para se informarem acerca do que passa no mundo. O consumo de notícias pelos jovens não é, pois, uma atividade intencional, mas sim o resultado da programação algorítmica do *feed* das redes sociais e decorre do que vai surgindo nas redes que frequentam, no contexto de emergência de várias desordens informacionais, não sendo confrontado com a leitura de outras fontes.

A leitura é, de resto, uma atividade pouco frequente no quotidiano dos alunos. Apenas um em cada três afirma ler frequentemente ou muito frequentemente (17% e 16%, respetivamente) e 14% referem nunca ler. Apesar de vários estudos nacionais (Mata et al., 2020) e internacionais (Clark & Teravainen-Goff, 2020; Esteban-Cornejo et al., 2015; Rideout et al., 2010, 2022) terem demonstrado, nos últimos anos, o desinteresse dos jovens pela leitura, não

deixam de ser dados surpreendentes, tendo em conta as várias iniciativas de promoção da leitura (como as da RBE e do PNL) direcionadas para o público escolar nos últimos anos em Portugal e o facto de se tratar de alunos do 10.º, que, no caso da escola estudada, têm um projeto de leitura obrigatório no âmbito da disciplina de Português. Somente 24% dos alunos possuem mais de 50 livros em casa (excluindo os manuais escolares) e habitualmente não requisitam livros na biblioteca (escolar ou municipal). No caso dos livros digitais, a leitura ainda é mais residual (apenas 23% o fazem com alguma frequência). As atividades *online* (que ocupam a maior parte do tempo de lazer dos jovens) também habitualmente não implicam leitura (se excetuarmos as mensagens no WhatsApp): metade dos alunos afirma que raramente ou nunca lê livros *online*, três em cada quatro afirmam o mesmo em relação a blogues e apenas 8% dizem ler notícias nos jornais e revistas *online*. Isto é, o consumo de conteúdos *online* traduz-se sobretudo, como vimos, no visionamento passivo de imagens estáticas ou em movimento, e não na leitura. Aliás, estudos como o de Jakob Nielsen e Kara Pernice (2009) demonstraram que, em ambientes *web*, a presença de texto desincentiva o visionamento, o que, numa era em que os cliques são monetizáveis, determina as opções tanto dos *webdesigners* como dos produtores de conteúdos. A irrelevância da leitura no conjunto de práticas a que os jovens que estudámos se dedicam nos ambientes digitais é coincidente com os dados de estudos como o de Rideout et al. (2022), que mostrou que a leitura *online* (incluindo *ebooks*, notícias, blogues, artigos e jornais e revistas *online*) dos adolescentes (13-18 anos) ocupa apenas, em média, 18 minutos das mais de 8 horas diárias que passam em frente a ecrãs.

Os baixos índices de leitura das crianças e jovens portugueses têm sido demonstrados em vários estudos recentes, como o de Mata et al. (2020). Em 2019, a maioria dos 7469 alunos inquiridos neste estudo encomendado pelo Plano Nacional de Leitura admitiu ter lido menos de três livros por prazer nos 12 meses anteriores ao inquérito e, entre o 3.º ciclo e o secundário, cerca de 21,8% dos jovens disse não ter lido nenhum livro durante o mesmo período, mais do que em 2007, quando apenas 11,9% deu a mesma resposta.

Abrangendo alunos com a mesma idade da média de idades dos alunos da nossa amostra (15 anos), o PISA fornece-nos dados importantes sobre as competências de leitura do grupo etário que estudámos. Na última avaliação PISA (2022), os alunos portugueses obtiveram 477 pontos em literacia de leitura, um ponto acima da média da OCDE (476 pontos), mas registando uma descida de 15 pontos em relação a 2018. Apenas 4,7% dos alunos portugueses alcançaram os níveis 5 ou 6 de proficiência de leitura – os mais altos –, menos 2,5 pontos percentuais do que a média da OCDE (7,2%). De acordo com o PISA, o nível 5 pressupõe, entre outros, que

os alunos são capazes de fazer distinções entre conteúdo e finalidade e entre factos e opiniões, em afirmações complexas ou abstratas. Conseguem avaliar a neutralidade e o enviesamento a partir de indicações explícitas ou implícitas, referindo-se tanto ao conteúdo como à fonte da informação. Também conseguem retirar conclusões sobre a fiabilidade das posições/afirmações ou das conclusões apresentadas num texto. (Duarte et al., 2023, p. 41)

Os alunos de nível 6

conseguem comparar e distinguir informação veiculada em vários textos, identificando e resolvendo as discrepâncias e a conflitualidade intertextos através de inferências sobre a fonte da informação, sobre o interesse explícito ou velado de quem a veicula e sobre outros indicadores da validade da informação. (*Ibidem*)

Trata-se, naturalmente, de competências que deverão integrar qualquer iniciativa de EpM.

Sabendo-se de há muito a importância da leitura na desenvolvimento de outros tipos de literacias (Benavente et al., 1996; Krashen, 2004; OECD, 2000; Pinheiro, 2023; Wolf, 2019), nomeadamente a dos *media*, importância que cresceu com a digitalização e a sociedade em rede devido ao aumento da exigência de avaliar criticamente o que lemos, as baixas competências de leitura ajudam a explicar o nível de competências de literacia mediática demonstradas pelos alunos, sobretudo em áreas que vão além do domínio técnico e instrumental. As competências de leitura são essenciais para a interpretação, a contextualização e a descodificação dos *media*, para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de aceder e avaliar a informação, para a capacidade de expressão necessária à participação ativa no espaço mediático. Sem leitura, nada mais se alcança.

Os alunos têm uma perceção bastante positiva acerca das suas competências no uso dos *media*, o que confirma os resultados de outros estudos baseados em perceções (Ponte & Batista, 2019; Ponte et al., 2024). Globalmente, declararam um nível mais alto de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*, seguido das competências sociais e emocionais no uso dos *media* e de interação e comunicação através dos *media* (as três áreas com uma média superior a 4 numa escala de 5 no IQ). Este nível de perceção é o resultado de um uso dos *media*, que, como vimos, assenta essencialmente na comunicação e na receção passiva de informação. As competências de apreciação crítica da informação e as competências criativas no uso dos *media* registaram classificações mais baixas (com médias abaixo de 4), mas ainda assim altas, se considerarmos que o tipo de utilização dos *media* que os alunos declararam fazer raramente envolve este tipo de competências.

Estas conclusões, obtidas a partir dos dados dos inquéritos por questionário (IQ), apresentam limitações, pois, como vimos no capítulo 2 (ponto 2.4), os IQ fornecem “apenas uma indicação simplificada das tendências gerais dos níveis de literacia mediática” (DTI & EAVI, 2011, p. 4). Por se tratar de uma autodeclaração subjetiva da própria competência, este tipo de avaliação pode não refletir com exatidão a competência do indivíduo em situações da vida real e é mais permeável a enviesamentos (Anderson et al., 2017). Assim, quando, no capítulo anterior, cruzámos os dados dos IQ com os resultados da PLM1, verificámos que as perceções dos alunos não correspondem ao que eles efetivamente sabem e fazem com e nos *media*. A narrativa dos nativos digitais parece ter impregnado as perceções dos próprios alunos, convencendo-os de que possuem competências que estão longe de dominar. Como pudemos constatar, em todas as turmas e em todas as áreas de competência, a média dos níveis obtidos pelos alunos é superior na competência declarada no inquérito (IQ) (aquilo que consideram saber sobre os *media*) do que na competência demonstrada (PLM1) (aquilo que efetivamente sabem). Numa escala de 1 a 5, a diferença é sempre superior a 1 ponto em todas as áreas de competência (competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*, diferença de 1,16; competências de interação e comunicação através dos *media*, diferença de 1,5; competências de apreciação crítica da informação, diferença de 1,29; competências criativas no uso dos *media*, diferença de 1,35; e competências sociais e emocionais no uso dos *media*, diferença de 1,69). A área onde os alunos obtiveram melhores resultados foi, à semelhança dos resultados do IQ, a das competências técnicas e instrumentais, isto é, a área em que mais facilmente se desenvolvem competências na ausência de ações intencionais de EpM. Foi também nesta área que se verificou uma diferença menor em relação às competências declaradas.

Se compararmos algumas perguntas do IQ com as correspondentes competências avaliadas na PLM1, esta divergência torna-se ainda mais evidente. Por exemplo, 66% dos alunos responde que é “Bastante verdade” ou “Completamente verdade” à pergunta “Sei usar funções avançadas nos motores de busca” (IQ 39.37). Contudo, na pergunta correspondente na PLM1 (P1), o desempenho dos alunos ficou bastante abaixo da competência declarada (Gráfico 43). A média de respostas certas às três alíneas é de apenas 30%, muito abaixo dos 66% que declararam, no IQ, saber usar eficazmente os motores de busca.

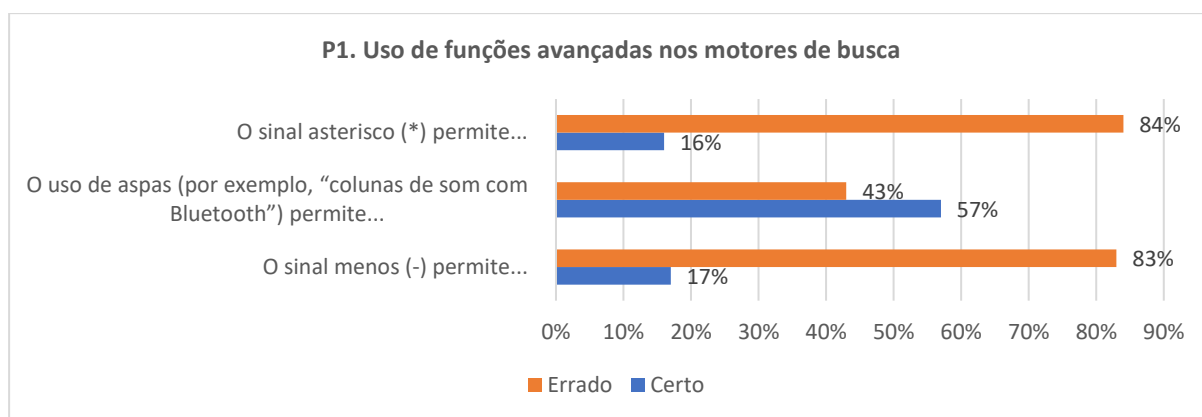


Gráfico 43 – Percentagem de respostas certas e erradas na pergunta sobre uso de funções avançadas nos motores de busca na PLM1. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Na pergunta “Sei avaliar se uma página de internet tem informação de confiança” (IQ 39.2), 68% dos alunos responderam que é “Bastante verdade” ou “Completamente verdade”, percentagem que sobe para 75% na pergunta “Sei encontrar informação numa página *web*, qualquer que seja o seu formato” (IQ 39.14). Contudo, na PLM1, a percentagem de alunos que acertaram na pesquisa de uma fonte de informação fidedigna para resposta a uma pergunta é de apenas 12%, e somente 30% identificaram corretamente a fonte mais confiável entre vários exemplos apresentados (P7) (Gráfico 44).

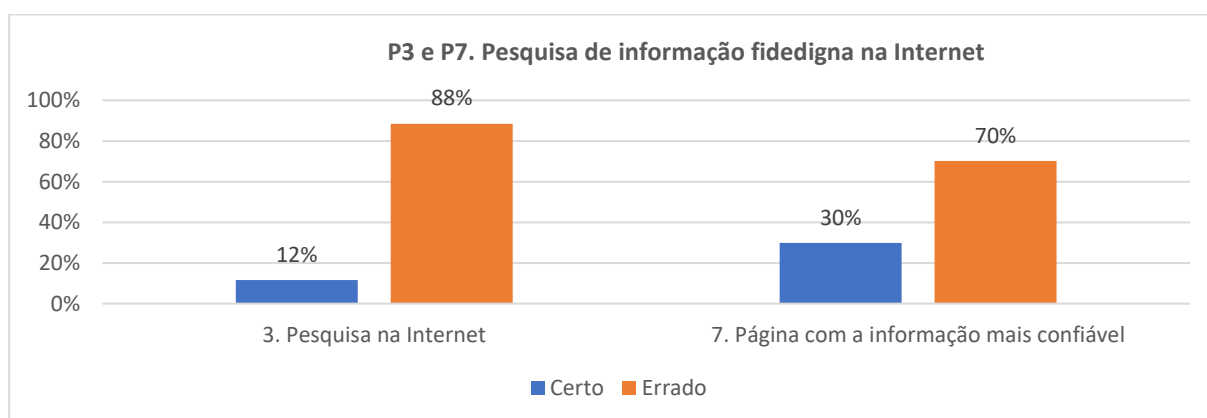


Gráfico 44 – Percentagem de respostas certas e erradas nas perguntas sobre pesquisa de informação fidedigna na Internet na PLM1. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

No IQ, à pergunta “Sei distinguir uma notícia de um texto de opinião”, 75% dos alunos responderam que é “Bastante verdade” ou “Completamente verdade” (IQ 39.12). Já na PLM1, menos de metade dos alunos conseguiu identificar corretamente o texto de opinião entre os dois exemplos apresentados (P12a) e os objetivos desse tipo de texto (P12b) (Gráfico 45).

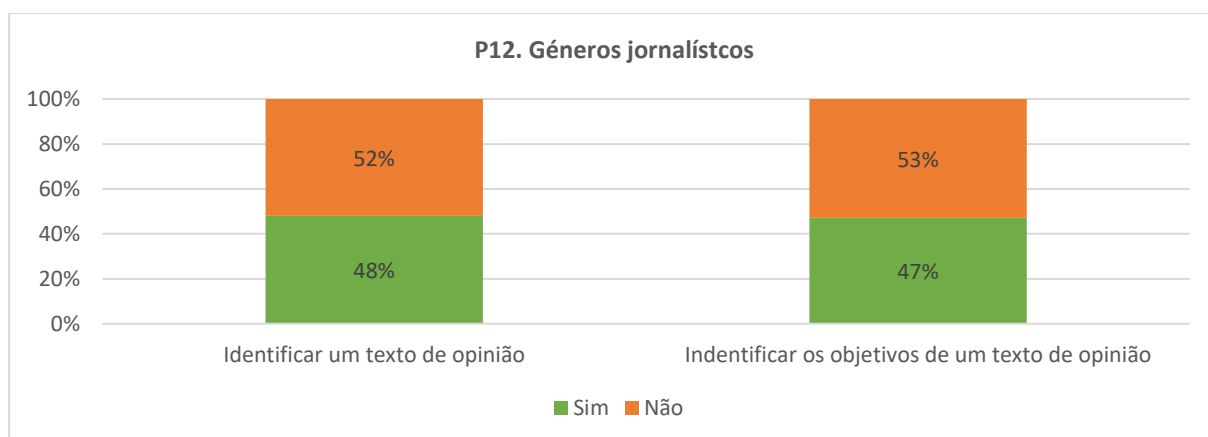


Gráfico 45 – Percentagem de alunos que identificou corretamente um texto de opinião e os seus objetivos na PLM1. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

No IQ, 66% dos alunos responderam que é “Bastante verdade” ou “Completamente verdade” à afirmação “Sei o que fazer para verificar se uma notícia é verdadeira” (IQ39.22). Contudo, na P16 da PLM1 (“Indica se os seguintes métodos para verificar se uma notícia é verdadeira são adequados ou inadequados”), apenas três alunos (2,9%) identificaram corretamente todos os métodos.

Também no que diz respeito às competências criativas se verificam diferenças assinaláveis entre as competências declaradas e as competências avaliadas na PLM1. Por exemplo, no IQ, 59% dos alunos responderam ser “Bastante verdade” ou “Completamente verdade” a afirmação “Sei criar um produto digital, utilizando ferramentas de edição de texto, de áudio, de imagens e/ou de vídeo (por exemplo, uma notícia para o jornal da escola, um texto, uma imagem ou um vídeo para um blogue ou rede social)” (IQ39.10). Contudo, na PLM1, quando foi pedido para criarem uma notícia para a rede social Twitter ou Instagram e para o jornal da escola, a média percentual na classificação da resposta foi de 38% e 34%, respetivamente (Gráfico 46).

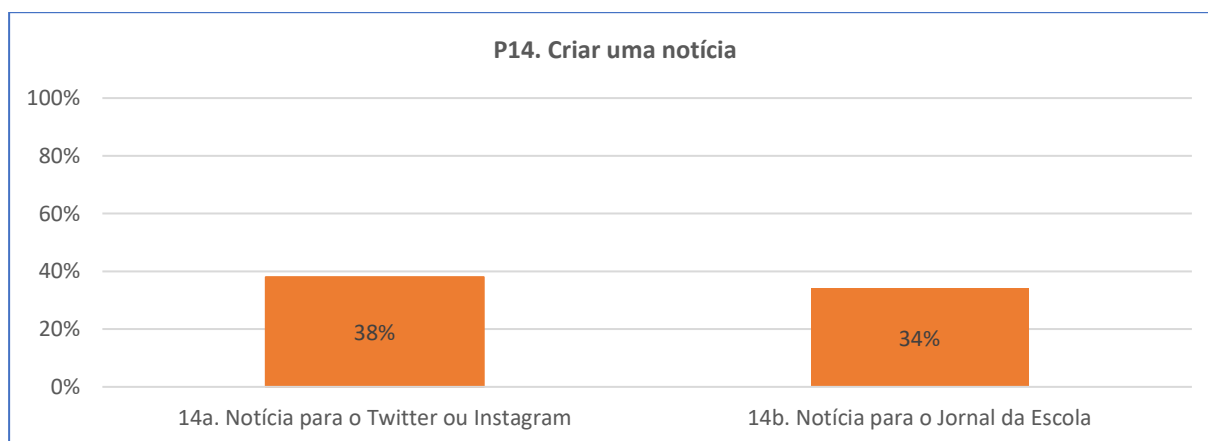


Gráfico 46 – Média obtida pelos alunos na P14 da PLM1, após a classificação dos textos criados. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Assim, e em resposta ao nosso objetivo de *conhecer o nível de competência mediática dos jovens no início do Ensino Secundário*, podemos concluir, baseados nos resultados da PLM1, que as competências de LM são consideravelmente baixas para alunos que concluíram nove anos de escolaridade e que nos últimos quatro anos foram abrangidos pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que, no caso deste agrupamento, incluía a EpM em todos os anos de escolaridade. Com exceção das competências técnicas e instrumentais, com uma média de 62,22%, em todas as restantes áreas de competência os alunos obtiveram uma média próxima dos 50% (apreciação crítica da informação com 51,25% e interação e comunicação através dos *media* com 50,2%) ou abaixo desse valor (competências sociais e emocionais com 48,49% e as competências criativas no uso dos *media* com 39,12%). Lembramos ainda que o percurso curricular destes alunos, nos últimos cinco anos (desde 2017), havia sido estruturado tendo por base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho), que, como vimos no capítulo 3, compreende um conjunto de aprendizagens que correspondem a competências de literacia mediática que os alunos claramente não dominam. Comparemos algumas competências do PASEO, da área Informação e Comunicação, e os resultados obtidos pelos alunos na avaliação dessa competência na PLM1:

Aplicar linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital – PLM1, perguntas P14a, P14b e P19b – Média: 43%.

Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade – PLM1, perguntas P3, P7, P12, P13 e P16 – Média: 26%.

Colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente PLM1, perguntas P14a, P14b, P18b e P19 – Média: 45%.

Acresce que, ao longo de todo o 2.º e 3.º ciclos, estes alunos tiveram como obrigatória a disciplina de TIC, que, como vimos no capítulo 3, compreende quatro domínios de trabalho com um conjunto de aprendizagens essenciais que são, todas elas, claramente competências de literacia mediática.

O que poderá então explicar os baixos níveis de competência mediática dos alunos no início do 10.º ano? Além do papel equívoco da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que discutiremos adiante, cremos que se verifica uma **clara discrepância entre as competências previstas no PASEO e os currículos das diferentes disciplinas**. Como pudemos constatar no capítulo 3, no conjunto de competências do PASEO (34 no total), encontramos 11 que se relacionam de forma direta com a LM, o que corresponde a 32,4% do total de competências. Contudo, na análise que fizemos das aprendizagens essenciais de cada disciplina dos ensinos básico e secundário, o ano de escolaridade onde encontramos um número maior de competências de LM foi o 8.º ano, distribuídas pelas disciplinas de TIC, Inglês, Português e Educação Visual, num total de 24 competências. Tendo em conta que as 12 disciplinas obrigatórias do currículo do 8.º ano totalizam 342 competências, a LM está presente em apenas 7% das competências das AE (bastante abaixo dos 32,4% no PASEO). Se excluirmos as TIC, a percentagem recua para 1,5%. Nos outros anos de escolaridade, o peso é naturalmente menor (no 12.º ano é 0%!). Ainda que esta análise constitua uma visão simplificada da realidade (seria necessário estudar a importância que cada docente atribui a cada AE, o que não cabe nos objetivos desta tese), é um indicador que não podemos ignorar. Sobrecarregados com programas vastíssimos, e com uma quantidade avassaladora de aprendizagens essenciais (no 4.º ano, apenas as três componentes principais do currículo – Português, Matemática e Estudo do Meio – totalizam 240 aprendizagens essenciais), os docentes raramente encontram na sua atividade letiva tempo para o desenvolvimento de competências de LM, seja no contexto da sua disciplina seja no contexto da Estratégia de Educação para a Cidadania. Para a maioria, a EpM apenas acontece mediante aportes externos à sua disciplina, como os projetos da turma ou os projetos de cidadania, e que muito frequentemente interferem com e atrapalham a “necessidade de cumprir o programa”, ou, no caso do ensino secundário, “preparar os alunos para o exame”. No decurso do nosso trabalho de campo na escola, a resposta negativa a propostas de atividades de EpM no tempo letivo das diferentes disciplinas era, quase sempre, a impossibilidade de “perder mais aulas”, pois “já vou atrasado(a) no programa”.

O facto de menos de um em cada dez alunos (Q34 do IQ) referir ter aprendido na escola a usar os *media* é demonstrativo de que a EpM ocupa um lugar marginal no currículo escolar e ajuda a explicar o baixo nível de LM demonstrado na PLM1, em particular nas áreas distintas das competências técnicas e instrumentais no uso dos *media*.

As TIC são, como vimos, a disciplina com maior número de aprendizagens de LM (praticamente todas as AE visam competências de LM), mas, como pudemos também constatar

no capítulo 3, o seu peso curricular é diminuto. Com apenas 45 ou 50 minutos por semana, na grande maioria das escolas, as TIC têm uma fatia do currículo correspondente a apenas 3,7% no 2.º ciclo e 3,3% no 3.º ciclo, ou metade disso quando funciona semestralmente.

Para esta dissonância entre o PASEO e as aprendizagens essenciais, no que às competências de LM diz respeito, pensamos que terá também contribuído a distinta metodologia de organização dos dois referenciais. O PASEO surgiu como um documento original, criado por um conjunto de especialistas em educação e mediante a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, nomeadamente da UE, da OCDE, da UNESCO²⁵², bem como a

revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos. (Martins et al., 2017, p. 10)

Já as aprendizagens essenciais, ainda que visem promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO (Roldão et al., 2017), foram construídas a partir dos documentos curriculares existentes. Isto é, não se procedeu a uma revisão curricular, mas a uma seleção das aprendizagens do currículo existente e a sua tentativa de associação ao PASEO mediante aquilo que o documento das AE designa como “ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos”. No fundo, quase nada mudou. As diferenças entre o programa de História dos ensinos básico e secundário (aquele que, por motivos profissionais, conhecemos melhor) dos anos 80 do século XX (quando iniciámos a nossa atividade letiva) e as atuais AE da disciplina História não são de todo perceptíveis ao nível dos conteúdos e, por isso, é natural que as práticas na sala de aula não se tenham alterado significativamente. Em suma, as AE, mais do que apontarem para o PASEO, apontam para um currículo que pouco ou nada mudou nas últimas décadas.

²⁵² Entre esses referenciais, encontram-se o *Pacto Europeu para a Juventude* (2005); o *Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* - Recomendação n.º 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 18 de dezembro (revisto em 2014); o projeto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (desenvolvido entre 2009 e 2012); *The Future of Education and Skills*, projeto Education 2030, da OCDE (2016); *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, do WEF (2016); *Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, do Conselho da Europa (2016); *Education 2030 Framework for Action*, da UNESCO (2016).

É claro que os alunos acabam por desenvolver, por si próprios ou com o auxílio dos pares, algumas competências de LM, sobretudo em atividades de pouca complexidade que assentam no uso instrumental dos *media*, como aceder a redes sociais e comunicar através dos *media*. Tal ocorre naturalmente, dado o elevado tempo que passam em frente aos ecrãs, como vimos atrás. Não obstante, não sendo ensinados na escola a fazer um uso crítico e criativo dos *media* (no IQ, mais de metade dos alunos afirma que não é habitual falar, na escola, sobre como utilizar os *media*), todo esse tempo de ecrã é gasto em atividades passivas, de consumo acrítico, que não exigem grande esforço, criatividade ou capacidade de análise. E se considerarmos que, no IQ, mais de nove em cada dez alunos considera útil, muito útil ou muitíssimo útil a utilização crítica dos *media*, tanto para os estudos, como para a formação das opiniões sociais e políticas, para compreensão do mundo e para exercício dos direitos e deveres cívicos (Q38 do IQ), a escola faz muito pouco para corresponder a esta expectativa formativa dos alunos.

Vale ainda a pena referir que, de acordo com os resultados do IQP, os docentes têm, em geral, uma opinião bastante negativa acerca das competências de LM dos alunos do 10.º ano. No conjunto de competências de LM dos alunos enunciadas na pergunta 15 do IQP, a média de concordância dos docentes (soma de respostas “Concordo” e “Concordo totalmente”) é de 25%. Apenas um em cada dez docentes concorda que os alunos conhecem os códigos, convenções e linguagens dos diferentes tipos de *media* (P15.13), que são capazes de inferir sobre propósitos e intenções de mensagens mediáticas, numa vasta gama de *media* (P15.15) e que conhecem e respeitam os direitos de autor e as licenças que se aplicam à informação e aos conteúdos (P15.18). São ainda uma pequena minoria os que concordam que os alunos conhecem e aplicam corretamente as normas de citação e de referenciação bibliográfica (P15.19 – 13%), que encontram fontes relevantes e fiáveis que respondem às suas necessidades (P15.14 – 20%) ou que revelam sentido crítico, quer enquanto consumidores, quer enquanto produtores de conteúdos de *media* (P15.12 – 20%). Será por isso interessante discutir qual o papel que os docentes, no âmbito das suas disciplinas ou no desenvolvimento de projetos, assumem para reverter esta situação.

Conhecer o contributo de disciplinas e projetos da escola no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano é precisamente outro dos objetivos desta investigação. Pretendia saber-se, em particular, se as aprendizagens essenciais (AE) das disciplinas de 10.º ano contribuíam para o desenvolvimento das competências de LM previstas no Perfil dos Alunos ou na Estratégia de Educação para a Cidadania e de que forma cada

docente, no contexto da sua disciplina ou no contexto de projetos com alunos, desenvolvia atividades de EpM.

Na análise que efetuámos às AE das disciplinas de 10.º ano das turmas envolvidas na nossa investigação, encontrámos um total de AE que varia entre 173 e as 220 (Tabela 59).

Turma AC	AE	AE <i>Media</i>	Turma AH	AE	AE <i>Media</i>	Turma BC	AE	AE <i>Media</i>	Turma BH	AE	AE <i>Media</i>
Biologia e Geologia	48		Alemão	12		Biologia e Geologia	48		Educação Física	14	
Educação Física	14		Educação Física	14		Educação Física	14		Filosofia	31	1
Filosofia	31	1	Filosofia	31	1	Filosofia	31	1	Geografia A	23	
Física e Química	65		História A	29		Física e Química	65		História A	29	
Inglês	13	5	Inglês	13	5	Inglês	13	5	Inglês	13	5
Matemática	14		Latim	16		Matemática	14		MACS	33	1
Português	35	3	Literatura Portuguesa	23	2	Português	35	3	Português	35	3
			Português	35	3						
Total	220	9	Total	173	11	Total	220	9	Total	178	10
Percentagem de AE com ligação à EpM		4%	Percentagem de AE com ligação à EpM		6%	Percentagem de AE com ligação à EpM		4%	Percentagem de AE com ligação à EpM		6%

Tabela 59 – Número de aprendizagens essenciais (AE) das disciplinas de 10.º ano das turmas envolvidas e n.º de AE relacionadas com LM.

O número de AE relacionadas, de forma direta ou indireta, com competências de LM varia entre 9 e 11, representando entre 4% e 6% do total de AE.

As AE do currículo de 10.º ano das turmas envolvidas que identificámos como conducentes ao desenvolvimento de competências de LM são as da tabela seguinte, distribuídas pelas cinco áreas de competência do nosso modelo de LM:

	Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Competências de apreciação crítica da informação	Competências criativas no uso dos <i>media</i>	Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>
Português					
Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical.		X			
Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.			X		
Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica.				X	X

Filosofia					
Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspectiva ética com outras áreas do saber.			X		X
Inglês					
Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto.	X	X			
Responder a um questionário, <i>email</i> , <i>chat</i> e carta, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, no âmbito das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.	X	X			
Planificar e elaborar uma atividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário, dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.		X			
Relacionar vários tipos de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente, com apresentação de pontos de vista e opiniões, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.				X	
Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver criatividade em contexto.				X	
Biologia e Geologia					
Pesquisar e sistematizar informações, integrando saberes prévios, para construir novos conhecimentos.	X			X	
Matemática Aplicada às Ciências Sociais					
Resolver problemas e atividades de investigação tirando partido da tecnologia.				X	
Literatura Portuguesa					
Respeitar os requisitos do trabalho intelectual na produção e divulgação de textos				X	X
Escrever textos com marcas específicas dos vários géneros		X			

Tabela 60 – Aprendizagens essenciais das disciplinas de 10.º ano das turmas envolvidas relacionadas com LM.

Como podemos constatar na tabela anterior, a disciplina de Inglês é que tem um maior número de AE relacionadas com os *media* (5 em 13, correspondentes a 38% das AE). Aliás, a disciplina organiza-se em torno de quatro áreas temáticas, das quais duas se relacionam diretamente com competências de LM: a área 2. O Mundo Tecnológico: A inovação tecnológica e as mudanças sociais; e a área 3. Os *Media* e a Comunicação Global: A Internet e a comunicação global, a comunicação e a ética. Contudo, no inquérito aos docentes, dos quatro docentes de Inglês, apenas um referiu dedicar mais 360 minutos ao desenvolvimento de competências de LM. Dois dedicaram entre 180 e 360 minutos e um entre 90 e 180 minutos. Numa disciplina que tem uma carga horária semanal de 180 minutos, 360 minutos correspondem apenas a cerca de 6% do tempo letivo anual. Estes dados podem ser interpretados de duas formas: ou se verifica um claro desfasamento entre o prescrito nas AE da disciplina e a prática letiva dos docentes ou os docentes não associam o trabalho em sala de aula, no âmbito das AE da disciplina, a competências de LM, o que traduz um desconhecimento da Estratégia de Educação para a Cidadania no domínio dos *media* e das suas orientações para o ensino secundário. Lembremos que 30% dos docentes declararam, no IQP, que desconheciam as orientações acerca da EpM previstas na Estratégia de Educação para a Cidadania do agrupamento e 50% desconheciam o Referencial de Educação para os *Media*. Contudo, dado o baixo nível de competências de LM dos alunos, estamos mais inclinados a considerar que primeira opção tem um peso maior.

Como vimos no capítulo anterior, nas turmas de 10.º ano estudadas, 17% dos docentes não realizaram qualquer atividade de EpM, 27% usaram menos de 90 minutos nessas atividades, 30% entre 90 a 180 minutos, 17% entre 180 e 360 minutos e apenas 10% dos docentes lhes dedicaram mais de 360 minutos por ano. Quanto aos projetos em que as turmas estiveram envolvidas, nas turmas de estudo (excluindo a disciplina lecionada pelo investigador), a turma AC participou em cinco projetos, nenhum deles relacionado direta ou indiretamente com EpM, e a turma AH participou em 12 projetos, um relacionado diretamente e outro indiretamente com EpM. Nas turmas de controlo, a turma BC participou em 10 projetos, nenhum deles relacionado direta ou indiretamente com EpM, e a turma BH participou em 12 projetos, um relacionado diretamente com EpM e dois indiretamente. Os projetos diretamente relacionados com EpM foram, na turma AH, o projeto “Gutenberg e a evolução da imprensa: a importância dos *Media*”, que envolveu apenas a disciplina de História e ocupou 80 minutos do tempo letivo dos alunos, e, na turma BH, o projeto “What's the best social *media*?”, que envolveu apenas a disciplina de Inglês durante 135 minutos. Nas restantes turmas do AdE, o panorama é muito semelhante. Em

todas as 17 turmas do 10.º ano, o tempo letivo anual dedicado a projetos que envolvem direta ou indiretamente EpM (excluindo a disciplina lecionada) varia entre 0 (duas turmas) e 360 minutos (uma turma), para uma média de 123 minutos, o que representa 0,21% do tempo letivo (subindo para 0,47% se incluirmos a disciplina de LM lecionada pelo investigador) (Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, 2023). São dados que não diferem muito entre os anos de escolaridade do AdE: a média (do 1.º ao 12.º ano) é de 0,28% do tempo letivo dedicado à EpM (Apêndice N, Gráfico 58). Das 438 atividades que constavam no Plano Anual de Atividades do Agrupamento e que efetivamente se realizaram, apenas 13 (2,96%) contemplavam, nos seus objetivos específicos, o desenvolvimento de competências de LM (Apêndice M, Tabela 224). E, como observámos no capítulo anterior e é visível na Tabela 224, a maior parte destas atividades teve uma abrangência muito limitada em termos de n.º de alunos que as frequentaram.

Os resultados parecem, portanto, indicar que os docentes, apesar de, na sua quase totalidade, considerarem muito importantes ou extremamente importantes as competências de LM dos alunos (Gráfico 31, Capítulo 5), de se sentirem, na sua maioria, motivados (77%) e preparados científica e pedagogicamente (60%) para o desenvolvimento de competências de LM, e de 93% concordarem que os alunos precisam de Educação para os *Media* ao longo de todo o seu percurso escolar, na verdade desenvolvem muito pouco trabalho nessa área, seja no contexto das suas disciplinas, seja no contexto da Estratégia de Educação para a Cidadania. Os resultados do IQP apontam para um conjunto de circunstâncias que poderão ajudar a explicar esta aparente discrepância entre as opiniões dos docentes sobre EpM e a sua prática letiva. Por um lado, 73% consideram que a necessidade de cumprir o programa os impede de dedicar mais tempo à EpM, somente 23% consideram existirem materiais didáticos suficientes e adequados para o desenvolvimento de atividades de EpM e apenas 13% consideram que Ministério da Educação tem uma política adequada de EpM. Acresce que pouco mais de um terço (37%) concorda que os conteúdos e atividades previstas na Estratégia de Educação para Cidadania do Agrupamento, no domínio dos *Media*, são adequados às necessidades dos alunos.

O IQP permitiu também constatar que há uma relação estatisticamente significativa entre a formação na área dos EpM e o desenvolvimento de atividades de LM, isto é, são os docentes que, nos últimos quatro anos, frequentaram ações de formação na área da EpM aqueles que mais desenvolvem atividades letivas de acordo com o Referencial de Educação para os *Media*. Assim, parece-nos fundamental que se reforcem as iniciativas de formação contínua na área da EpM, promovidas pelos centros de formação de professores, pela tutela educativa ou

por associações profissionais, e assegurar que essa formação possa, em termos administrativos, relevar para a formação científica dos docentes no que diz respeito à progressão na carreira profissional. Este último aspeto parece-nos particularmente importante, pois a ligação da formação contínua à progressão na carreira leva a que os docentes optem preferencialmente por formação na sua área científica (obrigatória para a progressão), o que pode ajudar a explicar o facto de apenas quatro em cada dez docentes que responderam ao IQP terem interesse em frequentar formação na área da EpM.

Em suma, se é verdade que não podemos afirmar que a EpM está excluída do currículo (a estratégia de educação para a cidadania força a sua inclusão em pelo menos dois ciclos de ensino), na realidade, como veremos em pormenor mais adiante, o seu peso curricular é praticamente irrelevante. Os próprios alunos reconhecem o papel diminuto da escola na EpM: apenas 8% referem ter aprendido na escola a usar os *media* (IQ 34) e mais de metade (52%) afirma que não é habitual falar, na escola, sobre como utilizar os *media* (IQ 35). Os resultados da Selfie for Schools mostraram, ainda, que menos de metade dos alunos do ensino secundário concorda que aprende na escola a verificar se as informações que encontra *online* são fíáveis e exatas, a dar crédito aos trabalhos dos outros ou a comunicar utilizando as tecnologias digitais, e menos de um terço concorda que a escola os ensina a criar conteúdos digitais. Os dados deste inquérito permitem ainda constatar que tanto os professores como os dirigentes escolares têm uma perceção mais positiva do que os alunos relativamente ao papel da escola no desenvolvimento das competências digitais dos estudantes. Sabendo, como vimos anteriormente, que as perceções dos alunos relativamente às suas competências digitais são superiores às competências demonstradas na PLM, estes dados são ainda mais preocupantes. Se a escola, como instituição, está convencida de que cumpre o seu papel no que a EpM diz respeito, mais difícil se torna qualquer tentativa de mudança do *statu quo*.

Embora estes números digam respeito apenas à realidade do agrupamento de escolas onde decorreu o estudo, não temos motivos para pensar que possam ser muito diferentes noutras escolas do sistema educativo português. As características da organização curricular e da avaliação das aprendizagens – currículo nacional único pouco flexível, aprendizagens essenciais demasiado focadas nos conteúdos curriculares específicos das disciplinas, exames nacionais e provas de fim de ciclo iguais para todos, primazia da avaliação sumativa sobre a avaliação formativa, acesso ao ensino superior dependente da classificação obtida pelos alunos na avaliação sumativa, dispersão temática da Estratégia de Educação para a Cidadania – dificultam imenso a adoção de soluções que reflitam um peso curricular muito diferente da

EpM. Como nos lembra Santos (2014), o sistema escolar ainda está muito centrado nos conteúdos programáticos e na avaliação dos mesmos – de modo a que a criança passe para o patamar seguinte – do que nos processos e nas aprendizagens pessoais e sociais.

Se, eventualmente, existissem programas nacionais de promoção da LM nas escolas (à semelhança do que acontece, por exemplo, com o Escola Azul ou o Eco-Escolas, no âmbito da educação ambiental, com a Rede de Clubes Ciência Viva, no âmbito das ciências, com o Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde, no âmbito da literacia da saúde, ou com o Plano Nacional das Artes, no âmbito da educação artística), que proporcionassem apoio financeiro ou organizativo e enquadramento pedagógico, e uma maior visibilidade à EpM, tal poderia constituir um importante incentivo à dinamização, nas escolas, de projetos de Educação para os *Media*. O lançamento recente do Plano Nacional de Literacia Mediática (final de 2023) e o projeto Proliteracias – *Media* e Informação com a biblioteca escolar²⁵³, pela Rede de Bibliotecas Escolares (2024), poderão ajudar a mudar o cenário, mas, à data de redação desta tese, ainda não eram conhecidos resultados e, pelo menos no que diz respeito ao segundo, a abrangência será sempre limitada (no primeiro ano foram apoiados apenas dez agrupamentos de escolas, estando previstos mais dez no ano seguinte).

Tínhamos ainda como objetivo desta investigação *conhecer o efeito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, domínio dos media, no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos*.

Como vimos no capítulo 3, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania²⁵⁴, publicada em setembro de 2017, apresenta 16 domínios de Educação para a Cidadania, organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, o segundo, obrigatório pelo menos em dois ciclos do ensino, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. Os *media* integram o segundo grupo, mas, no agrupamento de escolas estudado, são, por opção da escola, um domínio obrigatório em todos os ciclos e níveis de ensino. Contudo, tal não se traduz num trabalho efetivo de desenvolvimento de competências de LM. Pelos dados apresentados no capítulo anterior, pudemos constatar que, no agrupamento estudado, a média de minutos

²⁵³ <https://www.rbe.mec.pt/np4/candidatura-proliteracias-media-e-informacao.html>

²⁵⁴ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

dedicados, em cada turma, aos *media* no âmbito da Estratégia de Educação para a Cidadania, entre 2018-19 (ano de implementação da estratégia) e 2022-23 tem variado entre 317 minutos e 128 minutos anuais, incluindo nestes números a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (de lecionação obrigatória nos 2.º e 3.º ciclos). Como observámos nesse capítulo, o peso relativo dos *media* na cidadania tem inclusive vindo a diminuir ao longo dos anos, variando, em 2022-23, entre 1,51% no 4.º ano e 10,53% no 10.º ano²⁵⁵, com uma média de 4,4%.

A baixa representatividade da EpM no conjunto das aprendizagens que os alunos fazem na escola fica ainda mais evidente se compararmos o peso dos *media* no total do currículo: em 2022-23, no agrupamento que estudámos, representou apenas 0,28%. Isto significa que, a cada 357 horas de aula, os alunos tiveram apenas uma hora dedicada à EpM, ou que, por cada hora de aulas, em média, apenas 10 segundos são dedicados à EpM, considerando já as aprendizagens essenciais que, em cada disciplina, envolvem competências de LM. Se a EpM fosse uma disciplina com, por exemplo, dois tempos letivos semanais, tal representaria um aumento superior a 3300% no peso curricular dos *media*.

Dadas as características do currículo nacional e da organização curricular que já referimos, dificilmente estes números serão muito diferentes noutras escolas, podendo inclusive ser mais baixos, caso os *media* sejam obrigatórios em apenas dois ciclos. É, portanto, esta a realidade que devemos ter em conta quando falamos de EpM em ambientes formais de aprendizagem por força da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O vasto conjunto de temas que a educação para a cidadania impõe às escolas e a forma como a lecionação da cidadania está organizada (de natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do Ensino Básico, como disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico – mas com apenas um tempo letivo semanal – e como componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário) determinam que os *media* desempenhem um papel absolutamente marginal nas aprendizagens que os alunos fazem na escola. Consideremos o Referencial de Educação para os *Media*, que, na versão revista e emagrecida de 2023, compreende, para o ensino secundário, oito temas e 36 subtemas (associados a 36 objetivos). Partindo da perspetiva otimista de que se conseguiria abordar cada subtema numa aula de 45 minutos, precisaríamos de 1620 minutos no total dos três anos do

²⁵⁵ Os dados do 10.º ano incluem a disciplina de LM lecionada no âmbito da investigação.

ensino secundário. Na escola onde decorreu a investigação, em 2022-23, o tempo total dedicado à EpM, nos três anos do ensino secundário, foi, em média, de apenas 288 minutos, isto é, cerca de 17% do tempo que consideraríamos razoável para desenvolver as aprendizagens previstas no citado referencial.

Pode-se argumentar que, antes de 2018, o panorama seria ainda mais desolador, na ausência da Estratégia de Nacional de Educação para a Cidadania e do Referencial de Educação para os *Media*. Mas a verdade é que desde então a sociedade em rede complexificou-se, e a hipermediatização confronta hoje os jovens com novos desafios, como a crescente pervasividade dos *media*, a inteligência artificial, a dataficação, a desinformação e a plataformização e comunicação algorítmicas. As respostas que a escola oferece estão longe de preparar os jovens para estes desafios. O Papa Francisco afirmou que “a realidade é mais importante do que a ideia” (2013), alertando-nos para os perigos dos nominalismos declaracionistas, dos projetos mais formais que reais, construídos sobre areia. Também relativamente à literacia mediática não podemos deixar que as boas ideias ocultem a realidade de uma EpM que só funciona no papel. Se a inclusão dos *media* na Estratégia de Educação para a Cidadania e a publicação e posterior revisão do Referencial de Educação para os *Media* foram efetivamente ideias inovadoras e potenciadoras de uma mudança positiva na EpM, a sua concretização no terreno está longe de se traduzir numa real melhoria das competências de LM dos alunos. E, como vimos relativamente ao objetivo anterior, cinco anos depois da implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a mesma ainda não está inteiramente integrada nas práticas pedagógicas dos docentes, seja pelo seu desconhecimento, seja pelos constrangimentos curriculares que apontámos.

Passamos em seguida para a discussão de um dos principais objetivos desta investigação: *compreender em que medida a implementação de atividades de educação para os media em contexto formal de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de literacia mediática nos jovens.*

As atividades de EpM, num total de 10, foram implementadas em contexto formal de aprendizagem no âmbito da disciplina de LM, lecionada, ao longo do ano letivo 2022-23, a duas turmas do 10.º ano (turmas AC e AH), e tendo por base o currículo de LM que construímos no âmbito desta investigação. As competências adquiridas pelos alunos na frequência da disciplina foram avaliadas mediante a aplicação da PLM no segundo momento (PLM2, junho de 2023), e os seus resultados comparados com os das turmas de controlo (turmas BC e BH) e com os obtidos no primeiro momento (PLM1). Como vimos no capítulo anterior, os resultados

de todas as turmas melhoraram entre a primeira e a segunda aplicação da PLM. Era expectável esta melhoria, pois além de todas as turmas terem desenvolvido atividades de LM no âmbito do seu projeto curricular (ver Gráfico 40, ponto 5.7 do capítulo 5), as próprias aprendizagens curriculares, como vimos, contribuem para o desenvolvimento de algumas competências de LM. Mas se nas turmas de controlo essa melhoria foi de apenas 4,36 pontos percentuais na turma BC e de 1,63 pontos percentuais na turma BH, nas turmas onde foi lecionada a disciplina de LM a melhoria foi muito mais acentuada, atingindo os 11,05 pontos percentuais na turma AH e os 15,66 pontos percentuais na turma AC. Se considerarmos que a média de minutos dedicados à EpM (excluindo a disciplina de LM) foi maior nas turmas de controlo (112 minutos) do que nas turmas de estudo (68 minutos), que não houve variações no desempenho académico de cada turma nas diferentes disciplinas ($p > 0,01$, ver capítulo 5, ponto 5.5.1, nota 239), que a média de classificações finais das turmas de controlo é praticamente igual à das turmas de estudo (ver capítulo 5, ponto 5.5.1, Tabela 44) e que não existe correlação entre as classificações obtidas pelas turmas no final do 10.º ano e as classificações obtidas na PLM (ver capítulo 5, ponto 5.5.1, nota 240), esta diferença nas classificações na PLM entre as turmas de estudo e as turmas de controlo só poderá dever-se à *implementação de atividades de educação para os media em contexto formal de aprendizagem*.

Se analisarmos as classificações obtidas por área de competência, a diferença entre as turmas de estudo e as turmas de controlo fica ainda evidente: na turma AC, a subida da média entre a primeira e a segunda aplicação da PLM é estatisticamente significativa em todas as áreas; na turma AH, em três das cinco áreas. Nas turmas de controlo, a subida apenas é estatisticamente significativa na área das competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* da turma BC, área onde, como vimos, os alunos adquirem mais facilmente, por si próprios, competências de LM.

No IQP, nas perguntas sobre a perceção dos docentes relativamente às competências de LM dos alunos, a percentagem de concordância dos docentes das turmas de estudo é, em quase todas as competências enunciadas (exceto numa, em que há um empate), superior à dos docentes das turmas de controlo. Ainda que não se possam extrapolar esses dados para o impacto da disciplina de LM lecionada, pois os docentes inquiridos lecionam outras turmas que não apenas as turmas estudadas e, portanto, a sua perceção pode incluir outros alunos que não os da amostra, são dados que nos parece importante destacar.

A observação realizada em sala de aula confirma os resultados obtidos na PLM2. No desenvolvimento do currículo de LM, todos os alunos se envolveram de forma dinâmica nas

atividades propostas e foi possível constatar, ao longo do ano, uma melhoria generalizada nas competências de interpretação e descodificação da linguagem dos *media* e de pensamento crítico. A capacidade de refletir criticamente sobre as práticas mediáticas, a compreensão de que um cidadão informado está mais bem preparado para tomar decisões e para participar na sociedade e o conhecimento do papel de representação e de mediação dos *media*, que, por exemplo, não foram observados (ou apenas de forma esporádica e numa minoria de alunos) nas interações com as turmas no decurso das atividades 2 e 3, foram evidenciadas, em muitos alunos, de forma espontânea, em atividades realizadas a partir do segundo semestre, como as atividades 8, 9 e 10. Foi ainda possível perceber um aumento progressivo da autonomia dos alunos na utilização dos *media*, em especial os digitais, e uma maior consciência relativamente à necessidade de respeitar a propriedade intelectual (por exemplo, mediante a referenciação adequada) e de adequar a linguagem ao *medium* utilizado (o que traduz um conhecimento dos códigos de comunicação de cada *medium*). No decurso da atividade 9 (Bem-estar digital), por exemplo, todos os alunos demonstraram perceber e estar conscientes das ameaças e os riscos *online* e da importância de adotarem medidas de proteção e segurança de dispositivos, de dados pessoais e da privacidade (este tema, porque transversal, havia sido abordado no contexto de outras atividades ao longo do ano), algo que, no início do ano, não foi de todo observado, por exemplo aquando da criação do portefólio digital (atividade 1).

Nas atividades criativas, os alunos revelaram mais dificuldades: a maior parte nunca usara os *media* para criar conteúdos, fossem eles textuais ou multimédia. Os constrangimentos de tempo (apenas 45 minutos semanais) não permitiram que se dedicasse mais tempo a estas atividades, tendo nós rapidamente chegado à conclusão de que 45 minutos semanais são insuficientes para o desenvolvimento de todas as atividades previstas no currículo, como discutiremos adiante, caso não seja possível articular as mesmas com outras disciplinas do currículo. Contudo em ambas as turmas, os alunos registaram progressos significativos na PLM2 (17,08 pp na turma AC e 8,8 pp na turma AH), sendo, no entanto, esta a única área de competência onde a turma AH obteve uma média inferior a 50% e inferior às das turmas de controlo (mas, ainda assim, a diferença entre a turma AH e as turmas de controlo, nesta área, diminuiu acentuadamente, relativamente à aplicação da PLM1: passou de uma diferença de 11,2 pp relativamente à turma BC e de 15,9 pp relativamente à turma BH para apenas 2,4 pp e 9,2 pp, respetivamente, na PLM2).

Em termos gerais e em cada área de competência, os resultados obtidos pela turma AC são muito superiores aos obtidos pela turma AH (ver Gráfico 34 e Tabela 45, no capítulo

anterior). A interpretação que fazemos deste facto assenta, a nosso ver, em dois fatores distintos. Em primeiro lugar, o desempenho académico das duas turmas no ano letivo anterior fora muito distinto e com diferenças estatisticamente significativas: na turma AH, a maior parte dos alunos transitara de ano com uma média de nível 3, e na turma AC com uma média de nível 4. Na turma AH, 39% dos alunos já haviam ficado retidos pelo menos um ano no seu percurso escolar (sendo esta, aliás, a turma com uma maior percentagem de alunos com retenções), enquanto na turma AC esse número era de apenas 7%. E, como vimos no capítulo anterior, o desempenho académico está relacionado com o nível de competências de LM, pelo que alunos com um melhor desempenho académico tenderão a apresentar e a desenvolver mais facilmente competências de LM. Em segundo lugar, e a nosso ver mais significativo, podemos apontar o envolvimento do conselho de turma nas atividades propostas. Estudos como o de Renee Hobbs e Amy Jensen (2009) mostraram que os professores podem proporcionar experiências educativas mais autênticas aos alunos quando combinam os objetivos educativos da sua área científica com experiências de literacia mediática. Contudo, em todas as atividades em que foi proposta a colaboração dos outros docentes da turma (atividades 2, 5 e 7), no sentido de integrar atividades de LM no contexto das aprendizagens das suas disciplinas, a colaboração do CT da turma AC foi sempre muito mais efetiva do que o da turma AH (na turma AH, apenas houve a participação de dois docentes na atividade 2, não tendo participado em qualquer outra atividade). O impacto desta discrepância está bem evidente na atividade 7 (produção de um vídeo): o facto de o trabalho dos alunos ser relevante, em termos de aprendizagens e de avaliação, para a disciplina de Matemática, contribuiu para um maior comprometimento dos alunos com a atividade, que foi concluída por todos os grupos de alunos e realizada sobretudo sob a forma de trabalho autónomo, fora da sala de aula. Aliás, esta foi a atividade onde se registou uma maior diferença na avaliação entre a turma AC e a turma AH.

Esta conclusão prende-se a uma outra constatação relacionada com a avaliação da disciplina. O facto de a avaliação ser apenas qualitativa, com apenas três níveis de desempenho e sem qualquer impacto na média académica do aluno ou no acesso ao ensino superior, traduziu-se num menor comprometimento com as atividades propostas, especialmente evidente no trabalho fora da sala de aula. Ainda que, no decurso da aula, os alunos trabalhassem com entusiasmo e afínco, sempre que uma tarefa não ficava concluída no tempo de aula e se pedia para ser completada ou melhorada em casa ou na biblioteca da escola, isso raramente acontecia. As exceções apenas se verificaram quando a tarefa era relevante para a avaliação de outra disciplina, como, por exemplo, na atividade 7 na turma AC, concluída por todos os grupos de

alunos; já na turma AH, onde a atividade foi realizada apenas no contexto da disciplina de LM, a mesma não foi concluída por nenhum grupo. Assim, consideramos fundamental que a eventual integração de uma disciplina de LM no currículo seja acompanhada de uma avaliação semelhante à das outras disciplinas, sem descartar a importância de um trabalho transdisciplinar, que nos parece da maior relevância na contextualização das competências de LM e na sua ligação ao Perfil dos Alunos.

A observação realizada ao longo do ano permitiu-nos ainda constatar a importância do trabalho de projeto e de resolução de problemas no desenvolvimento das atividades e das competências de LM. Ligar os conteúdos ao contexto dos alunos (por exemplo, escrever notícias para o jornal ou para a rádio escolar sobre eventos da escola, criar cartazes publicitários para campanhas a decorrer na escola ou vídeos sobre as matérias curriculares, usar os *media* para expressar criativamente as suas ideias, vozes e opiniões, em várias situações da vida diária, abordar a desinformação sob o ponto de vista do impacto das notícias falsas no quotidiano dos jovens ou a inteligência artificial do ponto de vista das suas preocupações, debater atitudes e comportamentos inapropriados de comunicação, participação, publicação e partilha de informação a partir de casos concretos que os alunos conhecem ou vivenciaram) demonstrou ser mais enriquecedor e motivador para os alunos do que a simples abordagem teórica e subordinada ao currículo. Os conhecimentos e a compreensão que permitem aos alunos utilizar os *media* de forma eficaz, crítica e segura e prepararem-se para o exercício de uma cidadania participada não se adquirem simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais. Esta foi a constatação mais importante que emergiu do processo de aplicação do currículo e também a que forneceu o melhor *feedback* para os ajustes ao documento.

Podemos, por isso, concluir, que a implementação de uma disciplina de LM em contexto formal de aprendizagem, com um estatuto semelhante ao de outras disciplinas do currículo, é um passo essencial para uma verdadeira e efetiva integração da EpM no sistema de ensino, podendo contribuir simultaneamente para concretização de inúmeras competências do Perfil dos Alunos e para o reforço e consolidação de aprendizagens noutras disciplinas.

Um último, mas importante objetivo da nossa investigação consistia em *desenvolver estratégias e recursos que facilitem a aquisição de competências de literacia mediática pelos jovens do ensino secundário em contextos formais de aprendizagem*. Para alcançar este objetivo, concebemos um currículo de LM (Apêndice Q), a partir do referencial teórico, que foi sendo ajustado ao longo do ano, mediante o *feedback* recolhido no âmbito da observação realizada e

da análise dos dados. Foram também efetuados ajustes decorrentes da utilização da IA e do impacto que o lançamento de aplicações de IA generativa (que ocorreu no decurso do ano letivo em que aplicámos o currículo) teve nas escolas.

O currículo contempla um conjunto de objetivos de aprendizagem que visam quer os conhecimentos/capacidades, quer as atitudes, associados a conteúdos organizados em cinco áreas temáticas (acesso e uso, interação e comunicação, apreciação crítica da informação, criação e competências sociais e emocionais), que correspondem aos cinco domínios da LM do nosso modelo concetual. Para alcançar esses objetivos, delineámos um conjunto de ações estratégicas, que se concretizaram nas dez atividades desenvolvidas em sala de aula. Nem todas as ações estratégicas incluídas no currículo foram desenvolvidas efetivamente, até porque algumas poderão constituir-se como alternativa a outras que concorrem para os mesmos objetivos. Optámos, ainda assim, por incluí-las na versão final do documento, a fim de os docentes que pretendam adotar este currículo disponham de uma maior diversidade, que facilitará a adaptação ao contexto de cada escola e/ou grupo de alunos.

Embora todos os conteúdos incluídos no currículo tenham sido abordados no decurso da disciplina lecionada, verificámos que o desenvolvimento pleno e a consolidação das competências associadas a cada domínio de LM precisava de mais tempo do que o atribuído à disciplina (45 minutos por semana). Esta constatação tornou-se particularmente evidente na área da Criação, em que a maior parte do trabalho dos alunos foi desenvolvida como trabalho de casa e não em sala de aula. Mais uma vez, optámos por manter no documento a estrutura temática desenhada de início, deixando aqui a sugestão de que o desenvolvimento deste currículo de LM necessita de uma carga horária superior, por exemplo, 45 minutos três vezes por semana ou, a nosso ver preferível, 45 minutos por semana ao longo dos três anos do ensino secundário. Esta última opção facilitaria a adoção da metodologia do trabalho de projeto e o desenvolvimento de projetos de longa duração, sem a condicionante do calendário escolar (por exemplo, grupos de alunos que poderiam dinamizar os *media* escolares no âmbito da disciplina ao longo de todo o seu percurso escolar no ensino secundário). A existência da disciplina durante os três anos do ensino secundário permitiria ainda uma mais estreita articulação com a Estratégia de Educação para a Cidadania.

Consideramos também que a abordagem interdisciplinar deste currículo apresenta inúmeras vantagens, quer do ponto de vista das aprendizagens quer da sua relevância para o percurso académico dos alunos, como salientámos anteriormente. As ações estratégicas que delineámos apontam nesse sentido, sugerindo-se um trabalho de articulação com as disciplinas

do ensino secundário que incluem competências de LM nas suas aprendizagens essenciais. Assim, o currículo de LM que produzimos e apresentamos é um documento flexível, em particular no que se refere às suas ações estratégicas, que poderão ser discutidas e reformuladas no conselho de turma, visando a sua adaptação ao contexto de cada escola ou de cada turma, em função das disciplinas do curso do ensino secundário frequentado pelos alunos ou do projeto educativo de cada escola. Parece-nos também de particular importância o desenvolvimento deste currículo de LM em articulação com outras estruturas ou projetos da escola (em particular os *media* escolares, como o jornal, a rádio ou a televisão) e com parceiros locais (como os *media* locais) e proporcionar o contacto dos alunos com instituições regionais, nacionais ou internacionais, que promovam a compreensão e análise dos *media* e o conhecimento do papel da informação na sociedade.

Em síntese, e respondendo ao nosso objetivo geral de *conhecer o papel da educação formal no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano*, podemos concluir que a inclusão dos *media* na ENEC, ainda que concretize a almejada integração da EpM em contexto formal de aprendizagem, não produz um efeito significativo no desenvolvimento de competências de LM. A avaliação realizada no início do 10.º ano a alunos que, nos últimos quatro anos, por força da ENEC, tiveram uma disciplina – Cidadania e Desenvolvimento – que incluía os *media* nos seus conteúdos, demonstrou que as competências de LM dos alunos são baixas, não diferindo muito das conclusões de outros estudos realizados antes da implementação da ENEC. A dispersão temática da ENEC, onde os *media* são apenas mais um de um vasto conjunto de temas, a baixa representatividade da ENEC no currículo, uma organização curricular demasiado estanque e inflexível e docentes pouco proativos no desenvolvimento das competências de LM dos alunos explicam os resultados que obtivemos tanto na PLM1 como, no caso das turmas de controlo, na PLM2.

Por outro lado, a implementação de uma disciplina específica de EpM, ainda que apenas com 45 minutos semanais, demonstrou ter um impacto considerável no desenvolvimento das competências de LM dos jovens. Ações intencionais e sistemáticas de EpM, mediante um programa próprio adequado aos desafios atuais e ao contexto de cada comunidade escolar, produzem melhorias significativas e mensuráveis na literacia mediática dos alunos.

Conclusão

Notas finais

A falta de literacia mediática assemelha-se a um *puzzle* ao qual faltam peças. As peças estão ali espalhadas e ao nosso alcance, mas não se consegue encaixá-las no sítio certo. Muitas vezes, olha-se para o *puzzle* e nem sequer se percebe que faltam peças, ou que algumas peças estão colocadas no sítio errado e que a imagem que se obtém representa uma visão limitada, imprecisa e lacunar do mundo. É esse o poder da literacia dos *media*, a capacidade de preencher os espaços vazios, de tornar os indivíduos capazes de compreender o mundo à sua volta, de completarem e interpretar a imagem que os *media* lhes apresentam, e de agirem com autonomia, liberdade e conhecimento.

Nunca como agora, os cidadãos, enquanto consumidores de *media*, foram confrontados com desafios tão grandes face à quantidade, diversidade e complexidade de dados e de informação e à emergência da inteligência artificial e da internet das coisas, o que exige competências de literacia cada vez mais apuradas e sofisticadas. Embora, como realça Buckingham, a EpM não possa substituir-se à função reguladora do Estado sobre os *media*, nomeadamente quanto à oferta de conteúdos de qualidade (Buckingham, 2018) e à proteção dos cidadãos contra conteúdos ilegais ou nocivos, tornar os cidadãos competentes em LM poderá representar uma alternativa cívica a uma excessiva regulamentação por parte do Estado ou à tentação de impor limitações à liberdade de expressão.

Como pudemos constar no enquadramento teórico, a importância da LM tem sido reconhecida por instituições nacionais e internacionais e pelo poder político, num processo que, em Portugal, conheceu uma aceleração nos últimos anos, com a publicação da ENEC, o Referencial de Educação para os *Media* e, mais recentemente, o Plano Nacional de Literacia Mediática. Estudos realizados no período anterior à publicação da ENEC mostraram que as competências de LM das crianças e jovens em Portugal são baixas, apenas alcançando bons resultados no acesso aos *media*, com taxas de utilização da internet e das redes sociais próximas dos 100%. Seria de esperar que, cinco anos depois da integração dos *media* no currículo, via ENEC, os alunos tivessem competências de LM mais avançadas, nomeadamente nos domínios da criação e da análise crítica. Os resultados do nosso estudo mostram, contudo, que os jovens no início do ensino secundário, apesar do acesso pleno aos *media*, possuem competências de literacia mediática muito baixas, numa demonstração de que, como salienta Buckingham (2007), as oportunidades de acesso aos *media* não significam forçosamente a existência de literacia

mediática e de que os nativos digitais não são definitivamente especialistas digitais. Mostrámos também que a ENEC, que concretizou a tão aguardada integração dos *media* no currículo, está muito longe de desempenhar um papel relevante na EpM, seja pela sua dispersão temática, pelas características da sua organização curricular ou pela dificuldade dos docentes em integrarem os conteúdos de cidadania – em especial, os *media* – na sua disciplina. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), como tivemos oportunidade de constatar, aponta para um conjunto significativo de competências de LM. Contudo, a análise que fizemos das aprendizagens essenciais das disciplinas, que deveriam concretizar as competências definidas no PASEO, mostrou que as aprendizagens definidas raramente incluem competências de LM: a maior parte das disciplinas não as inclui de todo.

Procurámos então perceber de que modo a integração de atividades de EpM em contexto formal de aprendizagem – mediante uma disciplina específica integrada no currículo – poderia contribuir para o desenvolvimento da literacia mediática dos jovens do 10.º ano. A metodologia escolhida – observação participante – ofereceu-nos a possibilidade de desenvolver um conjunto de atividades, de estratégias e de metodologias de ensino, com o objetivo de explorar um currículo de literacia mediática. Este, apesar de, nas suas linhas gerais, se encontrar previamente definido (a partir da revisão bibliográfica), foi sendo melhorado e modificado em função do *feedback* recolhido das práticas de observação e da reflexão sobre as mesmas.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a integração dos *media* em contexto formal de aprendizagem sob a forma de uma disciplina autónoma contribui de forma decisiva para o desenvolvimento de competências de literacia mediática dos jovens. A introdução de uma disciplina de LM permitiu uma abordagem estruturada e sistemática, onde os alunos puderam explorar profundamente conceitos essenciais e desenvolver competências técnicas, práticas e de pensamento crítico, com orientação e recursos adequados. Os dados indicam que esses alunos, por comparação com as turmas de controlo, melhoraram significativamente as suas competências, nomeadamente na apreciação crítica da informação veiculada pelos *media* (em particular, de que forma as desordens informacionais têm impacto nos comportamentos dos indivíduos, na participação política dos cidadãos e nas escolhas pessoais), na compreensão das linguagens dos *media*, das ameaças e dos riscos *online* e formas de proteção, na capacidade de criar, editar e publicar conteúdos, de forma consistente e criativa, em diferentes formatos e com diferentes ferramentas e técnicas, e com uma compreensão clara das implicações éticas e legais.

Podemos, por isso, concluir que a abordagem da EpM sob o ponto de vista da ENEC e da forma como ela está organizada é manifestamente insuficiente para o desenvolvimento das

competências de LM necessárias ao exercício de uma cidadania informada. Isso sugere que abordagens pouco estruturadas, como eventos esporádicos, atividades extracurriculares ou integrações superficiais no contexto do currículo de outras disciplinas, embora potencialmente benéficas como complementos, não oferecem a profundidade e a consistência necessárias para se saber completar o *puzzle*.

Ainda que não nos seja possível generalizar estes resultados ao universo dos jovens portugueses, as conclusões obtidas neste estudo empírico parecem-nos de extraordinária importância no contexto nacional, em que tanto o Plano Nacional de Literacia Mediática como o Plano de Transição Digital apontam para a necessidade de conhecer as competências de LM dos alunos portugueses e de desenvolver iniciativas visando a sua promoção.

Ao estabelecer evidências empíricas sobre a eficácia de uma disciplina de LM no desenvolvimento das capacidades dos alunos para interpretar, avaliar e produzir conteúdos mediáticos de forma responsável, esta investigação oferece uma base sólida para futuras investigações e para o desenvolvimento de políticas educativas. Este tipo de evidência pode, por exemplo, ser usado para defender a inclusão formal da disciplina nos currículos escolares e para atrair financiamento e recursos para programas de formação de professores.

Os resultados obtidos poderão ter também relevância internacional, uma vez que oferecem pistas – no âmbito de declarações, recomendações e legislação de instituições académicas, governamentais e não-governamentais, como vimos no capítulo 3 – sobre a importância da EpM em contexto formal de aprendizagem e sobre os resultados positivos que é possível alcançar mediante um programa específico de LM.

Parece-nos, por conseguinte, urgente promover uma discussão e reflexão alargadas sobre a EpM em contexto formal de aprendizagem, com a participação da sociedade civil, do Ministério da Educação, da Academia, das empresas de *media*, públicas e privadas, de entidades reguladoras e de representantes dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação, de que resulte um consenso sobre a importância e a urgência da LM no conjunto de aprendizagens que os alunos devem realizar na escola. E é absolutamente necessário adotar uma visão coerente e abrangente do que significa EpM e encará-la, não como um *slogan* vago e bem-intencionado, mas como um programa sistemático de ensino e aprendizagem para todas as crianças e jovens. Quando olham para a LM, muitos decisores políticos e comentadores continuam a vê-la sobretudo como uma receita para curar os males causados pelos *media* (sobretudo os novos) e a procurar soluções rápidas – ensinar às crianças as noções básicas de segurança na Internet, ensinar-lhes a diferença entre “notícias falsas” e “notícias verdadeiras”, ensinar-lhes como é

mau intimidar outras pessoas, ensinar-lhes que não é bom para a saúde física e mental passarem tanto tempo a usar o *smartphone*. Contudo, como bem nos lembra Buckingham (2020), “este tipo de proibições e avisos raramente são eficazes. Tendem a abordar os sintomas e não as causas mais profundas daquilo que nos preocupa” (p. 5). E sabemos que olhar para os sintomas em vez das causas, e olhar para os problemas isoladamente, resulta inevitavelmente em soluções muito fragmentadas. A EpM é muito mais exigente do que simplesmente alertar as crianças e os jovens para as coisas más: implica, como vimos ao longo desta investigação, um questionamento crítico sobre a forma como os *media* representam o mundo e como criam significados, ou como nós criamos significados a partir das mensagens dos *media*; implica a utilização criativa dos *media*, mobilizando os conceitos de linguagem dos *media* e de representação; implica, em suma, o pensamento crítico sobre como e porquê utilizamos os *media* no nosso quotidiano e sobre as implicações sociais, éticas e psicológicas que daí resultam. E este desiderato só pode ser alcançado se considerarmos que a LM é tão importante como aprender português, matemática ou história – isto é, precisa de um currículo próprio e de uma efetiva integração curricular, como pensamos ter demonstrado com esta investigação.

Quando falamos de um currículo, tal não significa que encaremos a EpM sob um ponto de vista normativo ou político. Não se trata de doutrinar as crianças e jovens ou de substituir as perspetivas dos alunos pelas perspetivas da autoridade, seja ela especialista, académico, crítico ou professor: em vez disso, trata-se de capacitar os alunos para que possam fazer escolhas informadas que sejam mais consistentes com os seus próprios interesses e valores e no respeito pelos direitos humanos. O currículo de LM que produzimos no âmbito desta investigação aponta precisamente nesse sentido. As atividades sugeridas visam o desenvolvimento da autonomia intelectual, no respeito pela diversidade de perspetivas e valores pessoais, permitindo aos alunos pensar por si mesmos, construir opiniões próprias e tomar decisões de forma independente. Ao dotar os alunos de ferramentas para a interpretação crítica dos *media* e para a criação de conteúdos de forma reflexiva e ética, o currículo prepara-os para serem cidadãos mais conscientes e ativos no espaço digital, capacitando-os para participarem de forma informada e responsável nas redes sociais e noutras plataformas digitais, compreendendo os direitos e deveres envolvidos e reconhecendo o impacto das suas escolhas e ações.

Por outro lado, será também necessário continuar a investir na formação de professores, nas modalidades de formação inicial, formação contínua e formação pós-graduada, capacitando-os para a integração eficaz da LM nos currículos escolares em todos os níveis e ciclos de ensino e para, eventualmente, assumirem a lecionação de uma disciplina autónoma de

EpM. O PNLM reforça essa necessidade de formação, estabelecendo como um dos seus objetivos “o envolvimento da comunidade educativa na promoção da literacia mediática, nomeadamente através de programas de formação dirigidos ao pessoal docente e não docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Presidência do Conselho de Ministros, 2023). O seu Plano Estratégico 2024-2029 prevê um conjunto de medidas que visam a capacitação dos docentes, como a criação de um centro de formação com especialistas dos diferentes setores, a realização de webinars/MOOC sobre literacia mediática, cursos de formação de formadores de docentes (os primeiros cursos decorreram entre maio e julho de 2024), a inclusão da temática da LM em encontros nacionais ou regionais sobre práticas educativas e ações de curta duração, cursos e oficinas de formação para professores no âmbito da literacia mediática (Plano Nacional de Leitura, 2024). Estas medidas deverão, a nosso ver, ser acompanhadas de um investimento considerável na criação de materiais pedagógicos de qualidade, disponibilizados aos docentes ou a outras entidades com responsabilidades na educação e formação. Também aqui, pensamos que o currículo que criámos e disponibilizamos poderá dar um contributo significativo, sobretudo no que diz respeito ao ensino secundário.

Parece-nos ainda fundamental monitorizar sistematicamente a implementação das diferentes medidas de promoção da LM e aferir o seu cumprimento e eficácia, de acordo com os objetivos definidos. Dispor de investigação científica que permita obter, em permanência, um retrato atualizado das competências de LM da população portuguesa, acompanhando a evolução tecnológica e as transformações nos ambientes mediáticos, é essencial para tomar decisões informadas e eficazes.

Finalmente, as escolas, no quadro da sua autonomia e flexibilidade curricular, deverão, ao invés de aguardar orientações da tutela, assumir maiores responsabilidades no domínio da EpM e construir projetos educativos que contemplem a formação de crianças e jovens para fazerem escolhas inteligentes e informadas e interagirem de forma positiva com os *media*, nesta sociedade cada vez mais mediatizada. Se a escola falhar neste desígnio, falhará também numa das suas mais importantes missões.

Limitações

Chegados ao fim deste longo percurso, ao “voltar a vista atrás”, vemos, como diz o poeta, “a senda que nunca se há de voltar a pisar” (Machado, 1983), mas que, podendo, se pisaria de forma diferente.

Em primeiro lugar, o trabalho de campo decorreu no ano em que a inteligência artificial generativa irrompeu como um vendaval pelas salas de aula, obrigando a repensar o trabalho pedagógico assente na atribuição e classificação de trabalhos escritos. A IA está a ter igualmente impactos significativos nos processos de produção e distribuição de *media* e na relação dos humanos com a tecnologia, inaugurando um novo paradigma pleno de novos riscos e possibilidades. Não estávamos, e pensamos que ninguém o estará ainda, em condições de medir o impacto que esta nova tecnologia provocará no universo mediático e educativo, mas certamente, hoje, estruturaríamos o currículo proposto de forma diferente. Apesar de termos incluído um módulo sobre IA, algumas outras atividades poderiam ter sido reformuladas para acomodar algumas destas novas competências.

Tivemos, também, alguma dificuldade em fazer o enquadramento teórico deste novo paradigma, por se tratar de um fenómeno extremamente recente e sobre o qual a academia só agora começa a debruçar-se. Ainda que a mediação algorítmica e o impacto da IA no jornalismo sejam fenómenos já amplamente estudados, e que analisámos no capítulo 1, não encontrámos, à data de conclusão desta tese, estudos sobre o impacto da IA na relação das crianças e jovens com os *media*.

Em termos metodológicos, apesar do nosso forte compromisso com o rigor científico e com um padrão ético de responsabilidade e isenção, sentimos que nem sempre foi fácil o distanciamento relativamente à realidade observada. Parafraseando James Comer (1995), não há aprendizagens significativas sem relações significativas, isto é, a ação pedagógica assenta num relacionamento emocional e pessoal entre professor e aluno, que comporta sempre o risco de interferir com o rigor e a sistematicidade científicas. A possibilidade de combinarmos os dados da observação com os dados quantitativos do IQ e da PLM contribuiu para nos dar alguma segurança relativamente a esta nossa inquietação.

Temos igualmente a noção de que as análises efetuadas não se esgotam nas interpretações apresentadas e que outros caminhos poderiam ter sido seguidos. A apresentação e análise dos resultados foi particularmente difícil: diante de tantos dados e tão ricos, focarmos no que possuía relevância do ponto de vista dos objetivos do estudo obrigou a opções sobre o que incluir e o que deixar de fora, que nem sempre nos deixaram confortáveis.

Parece-nos ainda importante apontar as limitações resultantes da organização escolar. Teria sido preferível introduzir a disciplina de literacia mediática com um estatuto semelhante ao das outras disciplinas, sobretudo em termos de avaliação, mas a organização curricular do

ensino secundário não o permitiu. Desenvolvemos, assim, as nossas atividades no âmbito da componente de currículo Projeto de Turma, com a modalidade de avaliação prevista para os projetos da escola – avaliação qualitativa e com apenas três menções. Também rapidamente verificámos que os 45 minutos semanais da disciplina seriam insuficientes para desenvolver todas as atividades com as metodologias de trabalho previstas, sobretudo depois de confrontados com o fraco envolvimento dos docentes dos conselhos de turma nas atividades de EpM propostas. Mas também aqui poderíamos ter trilhado outro caminho, quiçá mais profícuo, por exemplo, propondo outro tipo de atividades, mais coincidentes com AE das disciplinas ou mais de acordo com a forma de desenvolver o currículo de cada docente. Melhor ainda, teria sido poder planificar essas atividades em conjunto com os docentes. É claro que, como sempre, o tempo foi implacável com o desejável, mas, ainda assim, pensamos que teria valido a pena investir mais neste trabalho de articulação transdisciplinar.

Caminhos futuros

Consideramos que os resultados desta investigação são suficientemente relevantes para justificar o interesse público e académico, potenciando outros estudos que permitam alargar e aprofundar o trabalho realizado. As linhas de ação que nos parece importante investigar em trabalhos futuros são as seguintes:

- Estudar o impacto da integração curricular dos *media* em alunos mais jovens. A faixa etária que estudámos – jovens de 15 anos – inclui alunos que já frequentam a escola há pelo menos nove anos. Que competências mediáticas poderiam ter adquirido caso tivessem frequentado um programa formal de EpM em algum momento do ensino básico? De que forma esse programa se poderia articular, por exemplo, com a disciplina de cidadania ou com a disciplina de TIC (obrigatórias no 2.º e 3.º ciclos)? Não estando sujeitos à pressão de preparar os alunos para os exames nacionais, seria mais fácil a participação de outros docentes e a contribuição das respetivas disciplinas na educação para os *media*?

- Realizar um estudo longitudinal que permita acompanhar os alunos, sujeitos a um programa de EpM, ao longo de vários anos letivos. O interesse deste estudo seria, entre outros, demonstrar a importância das competências de LM no desempenho académico dos alunos noutras disciplinas. O nosso estudo demonstrou a existência de uma relação entre o desempenho académico e as competências de literacia mediática, confirmando dados de outros estudos (Considine et al., 2009; Feuerstein, 1999; Hobbs & Jensen, 2009), mas, como vimos, este é um caminho com duas vias, isto é, literacia mediática e desempenho académico são fenómenos que se influenciam mutuamente. Seria, a nosso ver, interessante estudar especificamente de que

forma as competências de LM contribuem para o sucesso escolar de outras disciplinas, por exemplo, acompanhando os mesmos grupos de alunos ao longo de todo um ciclo de ensino (dois ou três anos) e comparando o desempenho académico dos alunos que frequentassem um programa específico de LM com o de outros que não o frequentassem.

– Envolver as famílias no estudo das competências de LM das crianças e jovens. Como ficou demonstrado a partir dos dados recolhidos no IQ, muitas das competências de LM dos alunos são adquiridas fora da escola. Que papel desempenham as famílias neste processo? De que forma a escola poderia trabalhar com as famílias no sentido de melhorar as competências de LM dos alunos? Será que as competências de LM dos pais influenciam as competências de LM dos filhos?

– Replicar este estudo noutras escolas, localizadas em contextos diferentes. Procurar saber-se se as competências de LM são diferentes em escolas localizadas no interior ou no litoral do país, no Norte ou no Sul, em meios socialmente privilegiados ou mais desfavorecidos, em escolas de grande dimensão ou de pequena dimensão, em escolas públicas ou privadas.

– Estudar o impacto, nas escolas, das duas iniciativas nacionais mais recentes no âmbito da EpM: o Plano Nacional de Literacia Mediática e a revisão do Referencial de Educação para os *Media*. Lançados ambos do final de 2023, estes dois documentos, porque especialmente vocacionados para o público escolar, poderão ter um impacto significativo em iniciativas curriculares ou extracurriculares de EpM, que importa conhecer.

– E, finalmente, estudar o impacto da IA sobre as práticas de consumo, interação e produção de *media*, por parte das crianças e jovens, bem como os novos desafios que emergem desse contexto no que diz respeito à LM. Os impactos da IA já se fazem sentir na forma de organização curricular. O agrupamento onde realizámos a nossa investigação aprovou, em maio de 2024, os seus Princípios para o Uso da IA na Escola²⁵⁶, enquadrando um conjunto de mudanças que estão já a acontecer. Muitas outras escolas estão a trilhar esse caminho. Trata-se, mais uma vez, de uma questão de LM – talvez uma última oportunidade de reconhecer à EpM um lugar central no conjunto de aprendizagens que se espera que a escola proporcione às crianças e jovens.

²⁵⁶ https://bit.ly/IA_aelc

Referências bibliográficas

- Abidin, C. (2016). “Aren’t These Just Young, Rich Women Doing Vain Things Online?”: Influencer Selfies as Subversive Frivolity. *Social Media + Society*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2056305116641342>
- Adriaens-Allemand, A. (2021, julho 15). *Media and information literacy in France: an overview*. <https://media-and-learning.eu/type/featured-articles/media-and-information-literacy-in-france-an-overview>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. (2018). *Estratégia de Educação para a Cidadania*. AELC. <https://www.aelc.pt/files/escola/cidadania/Estrategia-de-educacao-para-a-cidadania-AELC.pdf>
- Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. (2019). *Estratégia de educação para a cidadania AELC - Relatório 2018-19*. AELC. <https://app.box.com/s/eya2lp8d6crdbaus88y2pvqy70j8noh4>
- Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. (2020). *Estratégia de educação para a cidadania AELC - Relatório 2019-20*. AELC. <https://app.box.com/s/n38v6v8w2uvoqqtbkqgjpjyy42xfr4>
- Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. (2021). *Estratégia de educação para a cidadania AELC - 2020-21*. AELC. <https://app.box.com/s/vvde8pkndeyjejord2ievusswy3jqc9>
- Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. (2022a). *Estratégia de educação para a cidadania AELC - Relatório 2021-22*. AELC. <https://app.box.com/s/l2d8pj0ek1vexv8hq4ztnjwr3ib3faa6>
- Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. (2022b). *Projeto Educativo 2022-2025*. AELC. <https://www.aelc.pt/agrupamento/projeto-educativo>
- Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. (2023). *Estratégia de educação para a cidadania AELC - Relatório 2022-23*. AELC. <https://app.box.com/s/rdkuzgqou7ihyvx5pybdxdvfttr0vjoj>
- Allen, K.-A., Ryan, T., Gray, D., McInerney, D., & Waters, L. (2014). Social Media Use and Social Connectedness in Adolescents: The Positives and the Potential Pitfalls. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 31, 18–31. <https://doi.org/10.1017/edp.2014.2>
- Alpoegger, M., Velasco Monasterio, G., El Koura, Y., Oniszk, K., Rissi, A., & Pramantioti, I. (2023). *Flash Eurobarometer: Media and News Survey 2023*. <https://europa.eu/eurobar>

ometer/surveys/detail/3153

- Alton, G., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and Information Literacy - Policy and Strategy Guidelines* (A. Grizzle & M. C. T. Calvo (Eds.)). UNESCO.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). Procedimentos de Análise de dados. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed., pp. 301–351). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, I. (2016). *Redes sociais: sociabilidades emergentes*. LabCom.IFP Books.
- American Association of School Librarians. (2018). *AASL Standards Framework for Learners*. <https://standards.aasl.org/wp-content/uploads/2017/11/AASL-Standards-Framework-for-Learners-pamphlet.pdf>
- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Anderson, J. A. (2008). Media Literacy, the First 100 Years: A Cultural Analysis. In J. K. Asamen, M. L. Ellis, & G. L. Berry (Eds.), *The SAGE Handbook of Child Development, Multiculturalism, and Media* (pp. 381–409). Sage.
- Anderson, L., & McCabe, D. B. (2012). A Coconstructed World: Adolescent Self-Socialization on the Internet. *Journal of Public Policy & Marketing*, 31(2), 240–253. <https://doi.org/10.1509/jppm.08.043>
- Anderson, M., Faverio, M., & Gottfried, J. (2023, dezembro 11). *Teens, Social Media and Technology 2023*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2023/12/11/teens-social-media-and-technology-2023/>
- Anderson, R., Thier, M., & Pitts, C. (2017). Interpersonal and intrapersonal skill assessment alternatives: discrete-choice experiments. *Learning and Individual Differences*, 53, 47–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.017>
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 28(2), 255–267. <http://hdl.handle.net/10400.12/6145>
- André, M. E. D. A. (1998). *Etnografia da prática escolar* (2.^a ed.). Papirus Editora.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Artmed Editora.
- ANQEP. (2022). *Inquérito às Competências dos Adultos*. https://anqep.gov.pt/np4/PIACC_Inquerito_Competencias_dos_Adultos.html

- Aral, S. (2020). *The Hype Machine: How Social Media Disrupts Our Elections, Our Economy, and Our Health — and How We Must Adapt*. Harper Collins.
- 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>
- Associação Literacia para os Media e Jornalismo. (s.d.). *Quem Somos*. Associação Literacia Para Os Media e Jornalismo. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://bit.ly/3QL6cLn>
- ATOM Victoria. (s.d.). *About*. ATOM Victoria. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://atomvic.org/about>
- Aufderheide, P., & Firestone, C. M. (1993). *Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy* (Issue 2). Aspen Institute. <https://doi.org/10.4324/9781351292924-4>
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. (s.d.-a). *Learning in Media Arts*. *Australian Curriculum*. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/media-arts/structure>
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. (s.d.-b). *Tecnologies*. *Australian Curriculum*. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/technologies>
- Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/577>
- Ávila, P. (2007). Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento. In A. F. Costa, F. L. Machado e P. Ávila (orgs.). *Portugal no Contexto Europeu. Vol. II: Sociedade e Conhecimento* (pp. 21–44). Celta. <https://www.researchgate.net/publication/299387128>
- Babey, S. H., Hastert, T. A., & Wolstein, J. (2013). Adolescent sedentary behaviors: correlates differ for television viewing and computer use. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 52(1), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.05.001>
- Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The European Charter for Media Literacy: Meaning and Potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 80–87. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.80>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barr-Anderson, D. J., van den Berg, P., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2008). Characteristics associated with older adolescents who have a television in their bedrooms.

- Pediatrics*, 121(4), 718–724. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1546>
- Barzilai-Nahon, K. (2008). Toward a Theory of Network Gatekeeping: A Framework for Exploring Information Control. *JASIST*, 59, 1493–1512. <https://doi.org/10.1002/asi.20857>
- Bautier, M. (2023, outubro 19). *Réseaux sociaux: Instagram tire une nouvelle fois son épingle du jeu chez les 16-25 ans*. Diplomeo. https://diplomeo.com/actualite-sondage_reseaux_sociaux_jeunes_2023
- Baym, N. K. (2015). Social Media and the Struggle for Society. *Social Media + Society*, 1(1). <https://doi.org/10.1177/2056305115580477>
- Bazalgette, C. (2000). Why media studies is worthwhile. In D. Fleming, H. A. Giroux, & L. Grossberg (Eds.), *Formations: 21st Century Media Studies*. Manchester University Press.
- Bazalgette, C. (2007). La educación en los medios en el Reino Unido. *Comunicar*, 14(28), 33–41. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C28-2007-03>
- Becker, F. (1992). O que é construtivismo. *Revista de Educação*, 21(83), 7–15.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders - Estudos de sociologia do desvio* (2.^a ed.). Zahar.
- Beckett, C., Finn, E., Heintz, F., Heymans, F., Kumar Biswal, S., Jayasuriya, S., Stenbom, A., & Wiik, J. (2023). *Reporting on Artificial Intelligence: A Handbook for Journalism Educators*. UNESCO. <https://doi.org/10.58338/hsmk8605>
- Beckett, C., & Yaseen, M. (2023). *Generating Change: A Global Survey of What News Organisations Are Doing with AI*. The London School of Economics and Political Science. <https://www.journalismai.info/research/2023-generating-change>
- Bell, E. (2015, maio 18). What Works Best on Facebook is the Key. *Guardian*.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. da, & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benjamin, R. (2019). *Race After Technology*. Polity.
- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the ‘Digital Natives’ Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students’ Technology Experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 321–331. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x>
- 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>
- Bernard, A. (2019). *The Triumph of Profiling. The Self In Digital Culture*. Polity.
- Bird, S. E. (2003). *The Audience in Everyday Life*. Routledge.
- Bird, S. E. (2011). Are we all producers now?: Convergence and media audience practices.

- Cultural Studies*, 25(4–5), 502–516. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600532>
- Bodó, B. (2019). Selling News to Audiences – A Qualitative Inquiry into the Emerging Logics of Algorithmic News Personalization in European Quality News Media. *Digital Journalism*, 7(8), 1054–1075. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1624185>
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Marco Zero.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Boyd, D., Levy, K., & Marwick, A. E. (2014). The networked nature of algorithmic discrimination. *Data and Discrimination*, October, 53–57.
- Brasil. Ministério da Educação. (2000). *Mídia e Educação. Perspectivas para a qualidade da informação, recomendações*. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/midia_educacao.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Briggs, A., & Burke, P. (2020). *A Social History of the Media* (4.^a ed.). Polity.
- Broussard, M., Diakopoulos, N., Guzman, A. L., Abebe, R., Dupagne, M., & Chuan, C. H. (2019). Artificial Intelligence and Journalism. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 96(3), 673–695. <https://doi.org/10.1177/1077699019859901>
- Brown, J. A. (1991). *Television “Critical Viewing Skills” Education - Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Routledge.
- Bruns, A. (2005). *Gatewatching*. Peter Lang.
- Bruns, A. (2007). Producers: Towards a Broader Framework for User-Led Content Creation. In B. Shneiderman (Ed.), *Proceedings of 6th ACM SIGCHI Conference on Creativity and Cognition 2007*. <https://eprints.qut.edu.au/6623/1/6623.pdf>
- Bruns, A. (2018). *Gatewatching and News Curation*. Peter Lang.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. Routledge.
- Buckingham, D. (2001, abril 1). *Media Education: A Global Strategy for Development. A policy paper prepared for UNESCO Sector of Communication and Information*. <https://www.researchgate.net/publication/228730180>
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43–55. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham, D. (2010). Do we really need media education 2.0? Teaching media in the age of

- participatory culture. In K. Drotner & K. Schroder (Eds.), *Digital Content Creation* (Issue February). Peter Lang. https://doi.org/10.1007/978-981-287-326-2_2
- Buckingham, D. (2015, maio 15). *Mapping and measuring media literacy*. David Buckingham. <https://davidbuckingham.net/2015/05/15/mapping-and-measuring-media-literacy/>
- Buckingham, D. (2018, outubro 3). *Taking charge: media regulation, digital democracy and education*. David Buckingham. <https://davidbuckingham.net/2018/10/03/taking-charge-media-regulation-digital-democracy-and-education/>
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity.
- Buckingham, D. (2020). Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37, 230–239. <https://doi.org/10.1344/DER.2020.37.230-239>
- Buckingham, D., & Domaille, K. (2009). Making Media Education Happen: A Global View. In C.-K. Cheung (Ed.), *Media Education in Asia* (pp. 19–30). Springer.
- Buckley, J., Colosimo, L., Kantar, R., McCall, M., & Snow, E. (2021). Game-based assessment for education. In OECD (Ed.), *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots* (pp. 195–207). OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Bulck, H., & Moe, H. (2018). Public service media, universality and personalisation through algorithms: mapping strategies and exploring dilemmas. *Media, Culture & Society*, 40(6), 875–892. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0163443717734407>
- Bunz, M., & Meikle, G. (2018). *The Internet of Things*. Polity.
- Burgess, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno*. Celta.
- Burke, M., Marlow, C., & Lento, M. (2010). Social network activity and social well-being. In *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings* (Vol. 3). <https://doi.org/10.1145/1753326.1753613>
- Cain, M. S., Leonard, J. A., Gabrieli, J. D. E., & Finn, A. S. (2016). Media multitasking in adolescence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(6), 1932–1941. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1036-3>
- Cain, M. S., & Mitroff, S. R. (2011). Distractor filtering in media multitaskers. *Perception*, 40(10), 1183–1192. <https://doi.org/10.1068/p7017>
- Calçada, T., Conde, E., Martins, A. B., Martire, A., Granado, A., Maneira, A., Cassany, D., Freitas, J. C. de, Tomé, V., & Lopes, P. (s.d.). *Manual de Instruções para a Literacia Digital*. MILD. <https://mild.rbe.mec.pt>

- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58(2), 797–807. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- Carapinha, L., Calado, V., & Neto, H. (2023). *Comportamentos Aditivos aos 18 Anos. Inquérito aos Jovens Participantes no Dia da Defesa Nacional*. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. http://www.sicad.pt/BK/Documents/Sintese_Comportamentos Aditivos aos 18 Anos_DDN.pdf
- Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com investigação-ação - desafios em formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7195>
- Cardoso, G. (2023). *A Comunicação da Comunicação; as pessoas são a mensagem*. Editora Mundos Sociais.
- Cardoso, G., Baldi, V., Crespo, M., Pais, P. C., Paisana, M., & Quintanilha, T. L. (2020). *Literacia dos Media. Projetos e Organizações em Portugal e no estrangeiro*. OberCom. https://obercom.pt/wp-content/uploads/2020/06/Literacias_2020_Final.pdf
- Cardoso, G., Costa, A. F. da, Conceição, C. P., & Gomes, M. do C. (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Campo das Letras.
- Cardoso, G., Paisana, M., & Pinto-Martinho, A. (2022). *Digital News Report Portugal 2022*. OberCom - Reuters Institute for the Study of Journalism. https://obercom.pt/wp-content/uploads/2022/06/DNRPT_2022_FINAL_14Jun.pdf
- Cardoso, G., Paisana, M., Quintanilha, T. L., & Pais, P. C. (2018). *Literacias na Sociedade dos Ecrãs*. OberCom. <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2018/03/OberCom2018-Literacias-na-Sociedade-dos-Ecrãs.pdf>
- Carvalho, A. (2015). *Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais]. <http://hdl.handle.net/1822/34309>
- Castells, M. (1996). *The Rise of The Network Society*. Blackwel.
- Castells, M. (2005). A Sociedade em rede. In G. Cardoso, A. F. da Costa, C. P. Conceição, & M. do C. Gomes (Eds.), *A sociedade em rede em Portugal* (pp. 19–29). Campo das Letras.
- Castells, M. (2006). A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. *A Sociedade Em Rede - Do Conhecimento à Acção Política*, 17–61.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança - movimentos sociais na era da internet*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Paz e Terra.

- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723>
- CDI. (s.d.-a). *Apps for Good*. CDI. Consultada em março 22, 2023, em <https://cdi.org.pt/apps-for-good>
- CDI. (s.d.-b). *Quem somos*. CDI. Consultada em março 22, 2023, em <https://cdi.org.pt/quem-somos/#a-nossa-historia>
- Ceitel, M. (Org.). (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Edições Sílabo.
- Celot, P. (Ed.). (2021). *Media Coach - How to become a media literacy coach*. EAVI.
- CENJOR. (s.d.). *Iniciativa MediaCoach Portugal*. CENJOR. Consultada em março 22, 2023, em <https://www.cenjor.pt/comunicacao/iniciativa-mediacoach-portugal/>
- Center for Media Literacy. (s.d.). *About CML*. CML. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.medialit.org/about-cml>
- Center for Media Literacy. (2009). *CML's five keys questios and core concepts (Q/Tips) for consumers and producers*. CML. https://www.medialit.org/sites/default/files/QTIPS_CHART_0.pdf
- Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (s.d.-a). *Literacia para os Media - Breve Perspetiva Histórica*. MILObs - Observatório Sobre Média, Informação e Literacia. Consultada em março 24, 2023, em <http://milobs.pt/literacia-para-os-media/breve-perspetiva-historia/>
- Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (s.d.-b). *Passaporte Competências Digitais*. MILObs – Observatório Sobre Média, Informação e Literacia. Consultada em novembro 12, 2022, em <https://milobs.pt/pratica/passaporte-competencias-digitais/>
- Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (s.d.-c). *Quem somos*. MILObs - Observatório Sobre Média, Informação e Literacia. Consultada em novembro 12, 2022, em <https://milobs.pt/quem-somos/apresentacao/>
- Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (2022). *Projeto bYou convida crianças e jovens a fazerem ouvir a sua voz na campanha “Expressa-te.”* Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. <http://bit.ly/3R3F36F>
- Certiport. (2022). *IC3 Digital Literacy Overview Brochure*. Certiport. <https://certiport.filecamp.com/download/file/d9MI5sq7r1lgUAKk>
- Choi, S. (2019). An exploratory approach to the computational quantification of journalistic values. *Online Information Review*, 43(1), 133–148. <https://doi.org/10.1108/OIR-03-2018-0090>

- Chou, H.-T. G., & Edge, N. (2011). “They Are Happier and Having Better Lives than I Am”: The Impact of Using Facebook on Perceptions of Others’ Lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 117–121. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0324>
- Ciastellardi, M., & Di Rosario, G. (2015). Transmedia Literacy: A Premise. *IJTL - International Journal of Transmedia Literacy*, 1, 7–16. <https://doi.org/10.7358/ijtl-2015-001-cias>
- CILIP. (2018, abril 6). *CILIP Definition of Information Literacy 2018*. Information Literacy Weblog. <https://information-literacy.blogspot.com/2018/04/official-launch-of-new-information.html>
- Cipolla, C. M. (1969). *Literacy and Development in the West*. Penguin Books.
- Clark, C., & Teravainen-Goff, A. (2020). Children and young people’s reading in 2019: Findings from our annual literacy survey. National Literacy Trust. https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Reading_trends_in_2019_-_Final.pdf
- CLEMI. (s.d.). *Qui sommes-nous?* CLEMI. Consultada em novembro 12, 2022, em <https://www.cleml.fr/fr/qui-sommes-nous.html>
- Clima.EduMedia. (2017). *Home* [página do Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/climaedumedia>
- Cobo, C., & Montaldo, M. (2018). Plan Ceibal in Uruguay: How do you educate in learning to decode the unknown? *In-Progress Reflection*, 26. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/269>
- Cohen, J. E. (2013). What privacy is for. *Harvard Law Review*, 126(7), 1904–1933. <https://harvardlawreview.org/print/vol-126/what-privacy-is-for>
- COMEDIG. (2020). *Apresentação*. COMEDIG - Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal. <https://www.uc.pt/fpce/comedig/apresentacao>
- Comer, J. (1995). *School Power: Implications of an Intervention Project*. Free Press.
- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura. (2022). *Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi.org/10.2766/077199>
- 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*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009H0625&from=PT>
- Comissão Europeia. (2019). *Orientações éticas para uma IA de confiança*. Serviço das

- Publicações. <https://doi.org/doi/10.2759/2686>
- Comissão Europeia. (2021). *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*. Comissão Europeia. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Comissão Europeia. (2022a). *Orientações éticas para educadores sobre a utilização de inteligência artificial (IA) e de dados no ensino e na aprendizagem*. Comissão Europeia. <https://doi.org/10.2766/07>
- Comissão Europeia. (2022b). *Regulamento dos Serviços Digitais*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-services-act_pt
- Comissão Europeia. (2024). *AI Act*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai>
- Conselho da União Europeia. (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. In *Jornal Oficial da União Europeia* (Vol. 189, Issue 1, pp. 1–13). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação n.º 6/2011. Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*. https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Recom_Educao_Literacia_Meditica.pdf
- Considine, D., Horton, J., & Moorman, G. (2009). Teaching and Reading the Millennial Generation Through Media Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.6.2>
- CORDIS. (2022). *Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education*. TRANSLITERACY Project. <https://cordis.europa.eu/project/id/645238>
- Costa, C., Tyner, K., Rosa, P. J., Sousa, C., & Henriques, S. (2018). Desenvolvimento e Validação da Escala de Literacia Mediática e Informacional para Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 11–28. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.01>
- Costa, A. F. da. (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://bit.ly/3CXZNa5>
- Costa, F., Peralta, H., Rodrigues, Â., Dias, P., Osório, A. J., Gomes, M. J., Ramos, A., Ramos, J. L., Sebastião, L., Maio, V., & Valente, L. (2008). *Competências TIC. Estudo de Implementação* (Vol. 1). GEPE-Ministério da Educação.
- Couldry, N. (2012). *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*. Polity.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity.

- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc0c>
- Crompton, H., & Burke, D. (2024). The Nexus of ISTE Standards and Academic Progress: A Mapping Analysis of Empirical Studies. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00973-y>
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. Edições Loyola.
- Cukier, K. (2010, fevereiro 27). Data, Data, Everywhere - A Special Report on Managing Information. *The Economist*. http://www.economist.com/opinion/displaystory.cfm?story_id=15557443
- DADUS. (2009). *Projecto DADUS*. [Vídeo]. Sapo Videos. <http://videos.sapo.pt/gOsTJrsu0jzbmeBRPW95>
- Danzon-Cham baud, S., & Cornia, A. (2023). Changing or Reinforcing the “Rules of the Game”: A Field Theory Perspective on the Impacts of Automated Journalism on Media Practitioners. *Journalism Practice*, 17(2), 174–188. <https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1919179>
- Davidson, D. (2010). *Cross-Media Communications: an Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences*. ETC Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1184/R1/6686735.v1>
- Davis, S., & Etienne, J. (2016). The Geography of Digital Literacy: Mapping Communications Technology Training Programs in Austin, Texas. In B. Passarelli, J. Straubhaar, & A. Cuevas-Cerveró (Eds.), *Handbok of Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas* (pp. 371–384). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8740-0.ch022>
- Dayrell, J. (2005). Juventude, grupos culturais e sociabilidade. *Revista de Estudos Sobre Juventud*, 22, 296–313.
- DECO. (s.d.-a). *Área do professor*. Sitestar. Consultada em outubro 12, 2022, em <https://www.sitestar.pt/pt/professores>
- DECO. (s.d.-b). *Os consumidores no respeito pela Propriedade Intelectual*. Brainideas. Consultada em outubro 12, 2022, em <https://decojovem.pt/brainideas>
- Diakopoulos, N. (2015). Algorithmic Accountability: Journalistic investigation of computational power structures. *Digital Journalism*, 3(3), 398–415. <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976411>
- Diakopoulos, N. (2016). Accountability in algorithmic decision making. *Communications of the ACM*, 59, 56–62. <https://doi.org/10.1145/2844110>
- Diakopoulos, N. (2019). *Automating the news: How algorithms are rewriting the media*.

Harvard University Press.

- Diakopoulos, N., Trielli, D., & Lee, G. (2021). Towards Understanding and Supporting Journalistic Practices Using Semi-Automated News Discovery Tools. *Proc. ACM Hum.-Comput. Interact.*, 5(CSCW2). <https://doi.org/10.1145/3479550>
- Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Nunes, C. S. (2019). Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. *Texto Livre*, 12(2), 152–171. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.152-171>
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2). <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Aprendizagens Essenciais | Direção-Geral da Educação*. Consultada em janeiro 8, 2023, em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 1.º Ciclo. TIC*. DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 10.º Ano. Secundário. Inglês. Formação Geral. Continuação*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 10.º Ano. Secundário. Português*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 11.º Ano. Secundário. Inglês. Formação Geral. Continuação*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_ingles_f_geral_cont.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 11.º Ano. Secundário. Português*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 12.º Ano. Secundário. Português*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018g). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 3.º Ano. 1.º Ciclo. Português*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2018h). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 3.º Ciclo. Educação Visual*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018i). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 5.º Ano. 2.º Ciclo. Português*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018j). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 6.º Ano. 2.º Ciclo. Português*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018k). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 8.º Ano. 3.º Ciclo. Português*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018l). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 9.º Ano. 3.º Ciclo. Português*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018m). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 9.º Ano. 3.º Ciclo. TIC*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/tic_3c_9a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018n). *Articulação com o Perfil dos Alunos. 6.º Ano. 2.º Ciclo. Inglês*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_ingles.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018o). *Articulação com o Perfil dos Alunos. 8.º Ano. 3.º Ciclo. Inglês*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018p). *Articulação com o Perfil dos Alunos. 9.º Ano. 3.º Ciclo. Inglês*. DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_9a_ff.pdf
- Domaille, K., & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001 - Final Report*. UNESCO. https://www.academia.edu/26297271/Youth_media_education_survey_2001
- Domingo, D., Quandt, T., Heinonen, A., Paulussen, S., Singer, J., & Vujnovic, M. (2008). Participatory Journalism Practices in the Media and Beyond: An International Comparative Study of Initiatives in Online Newspapers. *Journalism Practice*, 2, 326–342. <https://doi.org/10.1080/17512780802281065>
- Dörr, K. N., & Hollnbuchner, K. (2017). Ethical Challenges of Algorithmic Journalism. *Digital*

- Journalism*, 5(4), 404–419. <https://doi.org/10.1080/21670811.2016.1167612>
- DQ Institute. (2019, março 22). *World's first global standard for digital literacy, skills and readiness launched by the Coalition for Digital Intelligence*. DQ Institute. <http://bit.ly/3iKFLZy>
- DQ LAB PTE. LTD. (2023). *The 8 core DQ Citizenship Skills Children Need*. DQ World. <https://us.dqworld.net/#!/landing/whatisdqworld>
- DTI & EAVI. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe Final Report*. EAVI. http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf
- Duarte, A. (Coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M., & Rodrigues, M. (2023). *PISA 2022 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>
- Duncan, B., Pungente, J., & Andersen, N. (2002). *Media Education in Canada*. Association for Media Literacy. <https://aml.ca/media-education-in-canada/>
- EAVI. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. EAVI. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Eco, U. (2021). Hard and Soft Communication. *Observatorio (OBS*)*, 15(2 SE-Special section). <https://doi.org/10.15847/obsOBS15220212010>
- Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509–516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>
- Erben, M. (1998). *Biography and Education - A Reader*. Routledge.
- ERC. (2015). *Novos media: sobre a redefinição da noção de órgão de comunicação social (Consulta Pública)*. ERC. <https://bit.ly/45onbdF>
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 56–71. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2010-01-05>
- ERTE. (s.d.-a). *A Missão ERTE*. ERTE. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://erte.dge.mec.pt/missao-erte>
- ERTE. (s.d.-b). *Concurso “Conta-nos uma história!”* ERTE. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://www.erte.dge.mec.pt/concurso-conta-nos-uma-historia>
- ERTE. (s.d.-c). *Líderes Digitais*. ERTE. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://erte.dge>.

mec.pt/lideres-digitais

- ERTE. (s.d.-d). *Verdade ou Mentira*. ERTE. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://verdadeoumentira.dge.mec.pt>
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía*, 16, 65–82. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677005.pdf>
- Espaço Europa. (s.d.). *Enquadramento*. Jornalistas Por Um Dia no Media Lab - Falando da Europa. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://falandodaeuropa.blogspot.com>
- Esteban-Cornejo, I., Martinez-Gomez, D., Sallis, J. F., Cabanas-Sánchez, V., Fernández-Santos, J., Castro-Piñero, J., & Veiga, O. L. (2015). Objectively measured and self-reported leisure-time sedentary behavior and academic performance in youth: The UP&DOWN Study. *Preventive Medicine*, 77, 106–111. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.05.013>
- Eubanks, V. (2017). *Automating Inequality*. St Martin's Press.
- Evans, E. (2011). *Transmedia Television: Audiences, New Media, and Daily Life*. Routledge.
- Fagone, J. (2021, julho 23). The Jessica Simulation: Love and loss in the age of A.I. *San Francisco Chronicle*. <https://www.sfchronicle.com/projects/2021/jessica-simulation-artificial-intelligence>
- Falbe, J., Davison, K. K., Franckle, R. L., Ganter, C., Gortmaker, S. L., Smith, L., Land, T., & Taveras, E. M. (2015). Sleep duration, restfulness, and screens in the sleep environment. *Pediatrics*, 135(2), 367–375. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2306>
- Fantin, M. (2012). Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Curriculo Sem Fronteiras*, 12(2), 437–452. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.htm>
- Fedorov, A. (2003). Media Education And Media Literacy: Experts' Opinions. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2626372>
- Fernandes, P. (2021). *Competências de literacia mediática: avaliação, perfis e propostas formativas* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/101674/2/TESE_Patricia_Fernandes.pdf
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Joint Research Center. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100–107. <https://doi.org/10.3916/26017>

- Ferrés, J., Matilla, A. G., Gómez, J. I. A., Cavia, J. F., Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática - Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/c38-2011-02-08>
- Feuerstein, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking. *Journal of Educational Media*, 24. <https://doi.org/10.1080/1358165990240104>
- Fialho, J., Martins, I. C., Caraça, L., & Oliveira, A. (2023). *Scroll. Logo existo!: comportamentos aditivos no uso dos ecrãs*. Universidade Lusíada. <https://doi.org/10.34628/ezgp-4p63>
- Flash Eurobarometer. (2023). *Media & News Survey 2023*. European Parliament. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3153>
- Fletcher, R., Schifferes, S., & Thurman, N. (2020). Building the ‘Truthmeter’: Training algorithms to help journalists assess the credibility of social media sources. *Convergence*, 26(1), 19–34. <https://doi.org/10.1177/1354856517714955>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Foracchi, M. M. (1965). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. Companhia Editora Nacional.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2018). *Preparing for Life in a Digital World - IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. SpringerOpen. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Fraus-Meigs, D. (2006). *Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278>
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education. Interaction and practice*. Sage.
- Freitas, J. C. de (2004). *Internet na educação: contributo para a construção de redes educativas com suporte computacional* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia]. <http://hdl.handle.net/10362/317>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2020). *Pequeno Grande C*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/descobrir/mais/projetos-especiais/pequeno-grande-c/>
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations. *Revue Française de Sociologie*, 42(4), 611–640. <https://doi.org/10.2307/3322734>
- Galtung, J., & Ruge, M. H. (1965). The Structure of Foreign News. *Journal of Peace Research*,

- 2(1), 64–91. <https://doi.org/10.1038/166923b0>
- García-Orosa, B., Canavilhas, J., & Vázquez-Herrero, J. (2023). Algorithms and communication: A systematized literature review. *Comunicar*, 31(74), 9–21. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-01>
- García-Ruiz, R., Matos, A. P. da M., Arenas-Fernández, A., & Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 58, 217–236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- García-Ruiz, R., Pérez, V. G., & Gómez, J. I. A. (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>
- Gauthier, F. (1987). *La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives*. Faculté de l'éducation permanente. Université de Montréal.
- Genner, S., & Süß, D. (2017). Socialization as Media Effect. In *The International Encyclopedia of Media Effects* (Eds. P. Rössler, C.A. Hoffner e L. Zoonen). <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0138>
- Gillespie, T. (2014). The Relevance of Algorithms. In P. J. Gillespie, T. Boczkowski & K. A. Foot (Eds.), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society* (pp. 167–193). MIT Press.
- Gillespie, T. (2018). *Custodians of the Internet, Platforms, Content Moderation and Hidden Decision that Shape Social Media*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300235029>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. John Wiley.
- Gonçalves, S. P., Marques, C. G., & Gonçalves, J. P. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa - Conceção, Análise e Aplicações*. Pactor.
- Grabe, S., Ward, L. M., & Hyde, J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: a meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460–476. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.460>
- Graefe, A., Haim, M., Haarmann, B., & Brosius, H. B. (2018). Readers' perception of computer-generated news: Credibility, expertise, and readability. *Journalism*, 19(5), 595–610. <https://doi.org/10.1177/1464884916641269>
- Gran, A. B., Booth, P., & Bucher, T. (2020). To be or not to be algorithm aware: a question of a new digital divide? *Information, Communication & Society*, 24(12), 1779–1796. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1736124>

- Griffiths, J. (2019, março 20). Weibo's Free-Speech Failure. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2019/03/what-went-wrong-chinas-weibo-social-network/584728>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2021). *Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Guerreiro, M. das D., Abrantes, P., & Pereira, I. (2007). Transições na juventude: Percursos e descontinuidades. In M. das D. Guerreiro, A. Torres, & L. Capucha (Eds.), *Portugal no Contexto Europeu, vol. III. Quotidiano e Qualidade de Vida* (pp. 239–262). Celta.
- Guzman, A. L., & Lewis, S. C. (2019). Artificial intelligence and communication: A Human–Machine Communication research agenda. *New Media and Society*, 22(1), 70–86. <https://doi.org/10.1177/1461444819858691>
- Hadar, A., Hadas, I., Lazarovits, A., Alyagon, U., Eliraz, D., & Zangen, A. (2017). Answering the missed call: Initial exploration of cognitive and electrophysiological changes associated with smartphone use and abuse. *PloS One*, 12(7), e0180094. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180094>
- Haddon, L., Cino, D., Livingstone, S., Doyle, M.-A., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2020). *Children's and young people's digital skills: a systematic evidence review*. ySKILLS. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.4160176>
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). Professions and competencies. In R. Edwards, A. Hanson, & P. Raggatt (Eds.), *The Boundaries of Adult Learning* (pp. 246–260). Routledge.
- Harcup, T., & O'Neill, D. (2001). What Is News? Galtung and Ruge Revisited. *Journalism Studies*, 2(2), 261–280. <https://doi.org/10.1080/14616700118449>
- Harcup, T., & O'Neill, D. (2017). What is News?: News values revisited (again). *Journalism Studies*, 18(12), 1470–1488. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2016.1150193>
- Hartai, L. (2014). *Report on Formal Media Education in Europe 2014*. EMEDUS. <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>
- Head, A. J., Fister, B., & MacMillan, M. (2020). *Information Literacy in the Age of Algorithms: Student experiences with news and information, and the need for change*. Project Information Research Institute. https://projectinfolit.org/pubs/algorithm-study/pil_algorithm-study_2020-01-15.pdf
- Helberger, N. (2018). Challenging Diversity - Social Media Platforms and a New Conception of Media Diversity. In M. Moore & D. Tambini (Eds.), *Digital Dominance*. Oxford

University Press.

- Helberger, N. (2019). On the Democratic Role of News Recommenders. *Digital Journalism*, 7(8), 993–1012. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1623700>
- Helsper, E. J., Laar, E. van, Schneider, L. S., & van Deursen, A. J. A. M. (2020). *The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure*. ySKILLS. https://eprints.lse.ac.uk/108878/1/Helsper_the_youth_digital_skills_indicator_published.pdf
- Henrickson, L. (2023). Chatting with the dead: The hermeneutics of thanabots. *Media, Culture & Society*, 45(5), 949–966. <https://doi.org/10.1177/01634437221147626>
- Hepp, A. (2013). *Cultures of Mediatization*. Polity.
- Hepp, A. (2020). Artificial companions, social bots and work bots: communicative robots as research objects of media and communication studies. *Media, Culture and Society*, 42(7–8), 1410–1426. <https://doi.org/10.1177/0163443720916412>
- Hjarvard, S. (2008). The Mediatization of Society. *Nordicom Review*, 29(2), 102–131. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0181>
- Hjarvard, S. (2012). Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. *Matrizes*, 5(2), 53. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v5i2p53-91>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf
- Hobbs, R. (2017). Measuring the Digital and Media Literacy Competencies of Children and Teens. In F. C. Blumberg & P. J. Brooks (Eds.), *Cognitive Development in Digital Contexts* (pp. 253–274). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00013-4>
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of Media Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330–355. <https://doi.org/https://doi.org/10.1598/RRQ.38.3.2>
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *The Journal of Media Literacy Education*, 1. <https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-1>
- Hoechsmann, M., & DeWaard, H. (2015). *Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape*. MediaSmarts. <https://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/mapping-digital-literacy.pdf>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I.-A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial Intelligence and Education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe. https://projectinfolit.org/pubs/algorithm-study/pil_algorithm-study_2020-01-15.pdf

- Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy: A primer*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>
- Huberman, M. A., & Miles, M. B. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. Sage.
- Hysing, M., Pallesen, S., Stormark, K. M., Jakobsen, R., Lundervold, A. J., & Sivertsen, B. (2015). Sleep and use of electronic devices in adolescence: results from a large population-based study. *BMJ Open*, 5(1), e006748. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-006748>
- IC4ML. (s.d.). *About Us*. International Council for Media Literacy. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://ic4ml.org/about-us>
- ICDL. (s.d.). *ICDL Digital Student*. ICDL Global. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://icdl.org/digital-student/icdl-digital-student>
- IFLA. (2019). *IFLA Statement on Libraries and Artificial Intelligence*. IFLA. https://www.ifla.org/wpcontent/uploads/2019/05/assets/faife/ifla_statement_on_libraries_and_artificial_intelligence.pdf
- Instituto Nacional de Estatística. (2022a). *Censos 2021. XVI Recenseamento Geral da População. VI Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos*. Instituto Nacional de Estatística. <https://www.ine.pt/xurl/pub/65586079>
- Instituto Nacional de Estatística. (2022b). *Inquérito à utilização de Tecnologias de Informação e comunicação pelas famílias*. Instituto Nacional de Estatística. https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=638049062&att_display=n&att_download=y
- International Telecommunication Union. (2018). *Measuring the Information Society Report*. International Telecommunication Union. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2018/MISR-2018-Vol-1-E.pdf>
- Internet Segura. (s.d.). *Missão e Objetivos*. Internet Segura. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.internetsegura.pt/cis/missao-e-objetivos>
- Jamieson, K. H., & Cappella, J. N. (2001). *Echo Chamber: Rush Limbaugh and the Conservative Media Establishment*. Oxford University Press.
- Jebsen, K. (2022). *Secrets of Big Data*. Shark Teeth Films.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jenkins, H. (2007, dezembro 4). *Reconsidering Digital Immigrants...* Pop Junctions. https://henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable Media*. New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & J. Robinson, A. (2009). *Conforting the*

- Challenges of Participatory Culture: media education for the 21st century*. The MIT Press.
- João, S. G., & Menezes, I. (2008). Construção e validação de indicadores de literacia mediática. *Comunicação e Sociedade*, 13, 55–68. [https://doi.org/10.17231/comsoc.13\(2008\).1144](https://doi.org/10.17231/comsoc.13(2008).1144)
- Jones-Kavalier, B., & Flannigan, S. (2006). Connecting the Digital Dots: Literacy of the 21st Century. *EDUCAUSE Quarterly*, 29(2), 8–10. <https://bit.ly/3CWappC>
- Jonnaert, P. (2002). *Créer des conditions d'apprentissage. Une cadre de référence socioconstructiviste pour la formation des enseignants*. De Boeck.
- Jönsson, A., & Örnebring, H. (2011). User-generated Content and the News. Empowerment of Citizens or Interactive Illusion? *Journalism Practice*, 5(2), 127–144. <https://doi.org/10.1080/17512786.2010.501155>
- Jorge, A., Pereira, L., & Costa, C. (2014). Educação para os Media em Portugal: uma visão panorâmica. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 167–172). NORDICOM. <https://bit.ly/3HcxWfx>
- Kalogeropoulos, A. (2019). *How younger generations consume news differently*. Reuters Institute. <https://www.digitalnewsreport.org/survey/2019/how-younger-generations-consume-news-differently>
- Karpiński, Z., Pietro, G. Di, Jonatan, C. M., & Biagi, F. (2020). *Digital Education Action Plan (2021– 2027). Resetting education and training for the digital age. Summary of the Open Public Consultation*. https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12453-Digital-education-action-plan-update-_en
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 26, 369–386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). Peter Lang Publishing.
- Kim, Y. J., & Ifenthaler, D. (2019). Game-Based Assessment: The Past Ten Years and Moving Forward. In D. Ifenthaler & S. J. Warren (Eds.), *Advances in Game-Based Learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15569-8_1
- Kirsch, I. S., Jenkins, L., Jungeblut, A., & Kolstad, A. (1993). *Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*. National Center for Education Statistics. <https://doi.org/10.7591/9780801468254-005>
- Kitchin, R. (2014). *The Data Revolution: Big Data, Open Data, Data Infrastructures & Their Consequences*. Sage.

- Kleut, J., Pavlíčková, T., Picone, I., Ridder, S. D., Romic, B., & Hartley, J. M. (2018). Small acts of engagement and interruptions in content flows. In R. Das & B. Ytre-Arne (Eds.), *The future of audiences. A foresight analysis of interfaces and engagement* (pp. 123–140). Palgrave Macmillan.
- Kotenidis, E., & Veglis, A. (2021). Algorithmic Journalism - Current Applications and Future Perspectives. *Journalism and Media*, 2(2), 244–257. <https://doi.org/10.3390/journalmedia2020014>
- Koutropoulos, A. (2011). Digital natives: Ten years after. *Journal of Online Learning and Teaching*, 74(4), 525–538. https://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.htm
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (2.^a ed.). Bloomsbury Academic.
- Krucsay, S. (2007). Educación en medios en Austria: competencia, comunicación, autonomía. *Comunicar*, 14(28), 111–120. <https://doi.org/10.3916/C28-2007-13>
- Kunert, J., & Thurman, N. (2019). The Form of Content Personalisation at Mainstream, Transatlantic News Outlets: 2010–2016. *Journalism Practice*, 13(7), 759–780. <https://doi.org/10.1080/17512786.2019.1567271>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Lamonaca, S. (2021). Journalism and Communication at School in Order to Form Critical Citizens. In G. Panconesi & M. Guida (Eds.), *Teaching With Virtual Environments and AI* (pp. 2010–2235). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7638-0.ch010>
- Lanier, J. (2010). *You Are Not a Gadget: A Manifesto*. Alfred A. Knopf.
- Laranjeira, D. H. P., Iriart, M. F. S., & Rodrigues, M. S. (2016). Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. *Educação & Realidade*, 41(1), 117–133. <https://doi.org/10.1590/2175-623656124>
- Latour, B. (1991). Technology is Society Made Durable. In J. Law (Ed.), *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination* (pp. 103–131). Routledge.
- Law, N., Woo, D., Torre, J. de la, & Wong, G. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. <https://bit.ly/3XidN6u>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Edições Asa.
- LeBlanc, A. G., Katzmarzyk, P. T., Barreira, T. V., Broyles, S. T., Chaput, J.-P., Church, T. S.,

- Fogelholm, M., Harrington, D. M., Hu, G., Kuriyan, R., Kurpad, A., Lambert, E. V, Maher, C., Maia, J., Matsudo, V., Olds, T., Onywera, V., Sarmiento, O. L., Standage, M., Tremblay, M. S. (2015). Correlates of Total Sedentary Time and Screen Time in 9-11 Year-Old Children around the World: The International Study of Childhood Obesity, Lifestyle and the Environment. *PloS One*, 10(6), e0129622. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129622>
- Ledesma, F. (2022). *Funcionamento da Disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*. [Não publicado.] ANPRI.
- Lee, A. Y. L. (2010). Media education: Definitions, approaches and development around the globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966655.pdf>
- LEME. (s.d.). *A quem se destina? Literacia e Educação Mediática Em Linha*. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://www.leme.gov.pt/sobre/a-quem-se-destina>
- Lenhart, A. (2015, agosto 6). *Teens, Technology and Friendships*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/08/06/teens-technology-and-friendships>
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010, fevereiro 3). *Social Media and Young Adults*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2010/02/03/social-media-and-young-adults>
- Lessenski, M. (2022). *How It Started, How It is Going: Media Literacy Index 2022*. Open Society Institute - Sofia. <https://bit.ly/3wbfvuu>
- Lessenski, M. (2023). *“Bye, bye, birdie”: Meeting the Challenges of Disinformation. The Media Literacy Index 2023*. Open Society Institute - Sofia. <https://wellcome.org/sites/default/files/wellcome-global-monitor-2018.pdf>
- Levente, S., & Nagy, A. (2011). Online youth work and eYouth - A guide to the world of the digital natives. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2186–2197. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.002>
- Lewis, J., & Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 109–120. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02741.x>
- Lewis, S. C., Guzman, A. L., & Schmidt, T. R. (2019). Automation, Journalism, and Human-Machine Communication: Rethinking Roles and Relationships of Humans and Machines in News. *Digital Journalism*, 7(4), 409–427. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1577147>
- Licklider, J. C. R. (1960). Man-Computer Symbiosis. *IRE Transactions on Human Factors in Electronics, HFE-1*(1), 4–11. <https://doi.org/10.1109/THFE2.1960.4503259>
- Lievrouw, L., & Livingstone, S. (2009). *Major Works in New Media*. Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.

- Linden, C.-G. (2017). Decades of Automation in the Newsroom. *Digital Journalism*, 5(2), 123–140. <https://doi.org/10.1080/21670811.2016.1160791>
- Livingstone, S. (2004a). What Is Media Literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20. <https://doi.org/10.4135/9781483387581.n3>
- Livingstone, S. (2004b). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7, 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S. (2009). On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008. *Journal of Communication*, 59(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01401.x>
- Livingstone, S. (2018, maio 8). *Media literacy – everyone’s favourite solution to the problems of regulation*. Media@LSE. <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2018/05/08/media-literacy-everyones-favourite-solution-to-the-problems-of-regulation>
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. J. (2005). Active participation or just more information? *Information, Communication & Society*, 8(3), 287–314. <https://doi.org/10.1080/13691180500259103>
- Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (2012). *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. The Policy Press.
- Livingstone, S., Kardefelt Winther, D., Kanchev, P., Cabello, P., Claro, M., Burton, P., & Phyfer, J. (2019). Is there a ladder of children’s online participation? Findings from three Global Kids Online countries. *Innocenti Research Briefs*, 2019–02. <https://doi.org/10.18356/99c54772-en>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Lopes, C., & Pinto, M. (2011a). Autoavaliação das competências de informação em estudantes universitários: validação portuguesa do IL-HUMASS (Parte II). *Atas do 10.º Congresso da BAD 2010, 7-9 de Abril*. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1790/1/468-1210-1-PB.pdf>
- Lopes, C., & Pinto, M. (2011b). IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Atas do 10.º Congresso da BAD 2010, 7-9 de Abril*. <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/181>
- Lopes, P. (2011). Educação para os media nas sociedades multimediáticas. *CIES E-Working Paper*, 108, 1–30. http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP108_Lopes_000.

pdf

- Lopes, P. (2014). *Literacia mediática e cidadania: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa* [Tese de doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa - Escola de Sociologia e Políticas Públicas]. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8666/1/TESE_FINAL_Paula_Lopes_JURI.pdf
- Lopes, P. (2015). Literacia mediática e cidadania: Uma relação garantida? *Análise Social*, 50(216), 546–580. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2015216.04>
- Lopez, R. B., Salinger, J. M., Heatherton, T. F., & Wagner, D. D. (2018). Media multitasking is associated with altered processing of incidental, irrelevant cues during person perception. *BMC Psychology*, 6(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0256-x>
- Lourenço, V. (Coord.), Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE-1.pdf
- Lourenço, V. (Coord.), Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *ICILS 2018 – PORTUGAL. Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Instituto de Avaliação Educativa, I. P. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio_ICILS2018_FINAL.pdf
- Lucas, M., & Bem-Haja, P. (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. <https://bit.ly/3iMp93J>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: Com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. UA Editora – Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/21079>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora – Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/24983>
- LUSA. (s.d.). *Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM), o que é?* LUSA. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://combatefakenews.lusa.pt/grupo-informal-sobre-literacia-mediatica-gilm-o-que-e>
- Machado, A. (1983). “Proverbios y cantares XXIX”. In *Poesías completas*. Espasa-Calpe.
- Madianou, M., & Miller, D. (2013). Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication. *International Journal of Cultural Studies*, 16(2), 169–187. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1367877912452486>
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. MIT Press.

- Manovich, L. (2003). New Media From Borges to HTML. In N. Wardrip-Fruin & N. Montfort (Eds.), *The New Media Reader*. The MIT Press. http://manovich.net/content/04-projects/033-new-media-from-borges-to-html/30_article_2001.pdf
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (8.^a ed.). ReportNumber.
- Marôpo, L., Delgado, C., Torres, M. do R. R. J., Dias, P., Ferreira, E., & Costa, A. M. da. (2021). *Projeto Competências de Informação para Jovens da Era Digital (CIJED)*. https://projetos.esepips.pt/cctic_arquivo/wp-content/uploads/2021/07/ESE-IPS-cijed_p10.pdf
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1–22. <https://doi.org/10.23860/jmle-2-1-1>
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120–137. <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Martin, F. R. (2021). Visibility, Connectivity, Agency: Journalism’s Prospects in an Age of Automated Social News Sharing. *Digital Journalism*, 9(8), 1190–1198. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1977670>
- Martins, 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 e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, J. T. da, Neves, J. S., Ávila, P., & Lopes, M. Â. (2020). *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados*. https://pnl2027.gov.pt/np4/file/1940/PLEP_Apresenta_o_p_blica_30_9_2020.pdf
- Matos, A. (Coord.). (2020). *Questionário de Avaliação das Competências de Literacia Digital e Mediática dos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico – Projeto COMEDIG*. [Não publicado].
- Matos, A., Festas, I., Seixas, A. M., Bobrowicz-Campos, E., Pereira, S., Lopes, P., Tomé, V., Beça, A., Camponez, C., Moreira, A., & Brites, L. (2023). *Educação para os media em prática*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2542-3>
- Matos, M. G. de, Santos, T. G. S. dos, Guedes, F. A. B., Tomé, G., & Branquinho, C. (2019). Os adolescentes portugueses, a internet e as dependências tecnológicas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 173–185. <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2640>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big Data: A Revolution That Will Transform How*

- We Live, Work, and Thin*. Houghton Mifflin Harcour.
- McDougall, J., & Livingstone, S. (2014). *Media and Information Literacy Policies in the UK*. London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications. https://eprints.lse.ac.uk/57103/1/Livingstone_media_information_literacy_2014_author.pdf
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media; the extensions of man*. Signet Books.
- McQuail, D. (2010). *McQuail's Mass Communication Theory*. SAGE Publications.
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in the Primitive Societies*. Routledge & Kegan Paul.
- Media Education Foundation. (s.d.). *What is media education?* Media Education Foundation. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.mediaed.org/what-is-media-education>
- Media Education Lab. (s.d.). *About Us*. Media Education Lab. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://mediaeducationlab.com/about-us>
- Media Veritas. (s.d.). *Media Veritas*. Media Veritas. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://mediaveritas.pt>
- MediaCoach Europe. (s.d.). *About the Project*. MediaCoach Europe. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://mediacoacheurope.com/project>
- MediaSmart. (s.d.). *MediaSmart*. MediaSmart. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.mediasmart.com.pt>
- MediaSmarts. (s.d.-a). *Media literacy week*. MediaSmarts. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://mediasmarts.ca/media-literacy-week>
- MediaSmarts. (s.d.-b). *What is Digital Citizenship?* MediaSmarts. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/what-digital-citizenship>
- MediaSmarts. (s.d.-c). *What is Media Education?* MediaSmarts. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/what-media-education>
- MediaSmarts. (s.d.-d). *What We Do*. MediaSmarts. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://mediasmarts.ca/about-us/what-we-do>
- Mejias, U. A., & Couldry, N. (2019). Datafication. *Internet Policy Review*, 8(4), 1–10. <https://doi.org/10.14763/2019.4.1428>
- Microsoft. (2021). *Digital Literacy courses, programs & resources*. Microsoft Digital Literacy. <https://www.microsoft.com/en-us/digital-literacy>

- Mihailidis, P. (2019). *Media Literacy and the Emerging Citizen: Youth, Engagement and Participation in Digital Culture*. Peter Lang Inc.
- Milosavljević, M., & Vobič, I. (2019). Human Still in the Loop. *Digital Journalism*, 7(8), 1098–1116. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1601576>
- MILT. (s.d.). *Sobre o MILT*. MILT. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://milt.ulusofo-na.eu/pt/about>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, 2928–2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Missão para a Sociedade da Informação. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Missão para a Sociedade da Informação. <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., & Carbo, T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. UNESCO. <https://bit.ly/3HiWEnP>
- 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>
- Moisala, M., Salmela, V., Hietajärvi, L., Salo, E., Carlson, S., Salonen, O., Lonka, K., Hakkarainen, K., Salmela-Aro, K., & Alho, K. (2016). Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults. *NeuroImage*, 134, 113–121. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.04.011>
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. <https://www.portugal.gov.pt/media/32256032/estrategia-nacional-de-educac-a-o-para-a-cidadania.pdf>
- Montigny, G., Kelly, K., & Karen, J. (1991). *Adult Literacy in Canada: Results of a National Study*. Statistics Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374267.pdf>
- Morozov, E. (2011). *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*. PublicAffairs.
- Mössle, T., Kleimann, M., Rehbein, F., & Pfeiffer, C. (2010). Media use and school achievement - boys at risk? *The British Journal of Developmental Psychology*, 28(Pt 3), 699–725. <https://doi.org/10.1348/026151009x475307>
- Muñoz, M. (Ed.). (2020). *Plan Ceibal 2020: Education innovation challenges in Uruguay*. Fundación Ceibal. <https://bit.ly/3CY10Au>

- NAMLE. (s.d.). *About*. NAMLE. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://namle.net/about>
- Newman, N., Fletcher, R., Eddy, K., Robertson, C. T., & Nielsen, R. K. (2023). *Reuters Institute Digital News Report 2023*. Reuters Institute. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf
- Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K., & Nielsen, R. K. (2022). *Reuters Institute Digital News Report 2022*. Reuters Institute. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2022-06/Digital_News-Report_2022.pdf
- Nieborg, D. B., & Helmond, A. (2019). The political economy of Facebook's platformization in the mobile ecosystem: Facebook Messenger as a platform instance. *Media, Culture and Society*, 41(2), 196–218. <https://doi.org/10.1177/0163443718818384>
- Nielsen, J., & Pernic, K. (2009). *Eyetracking Web Usability*. New Riders Pub.
- Nikolenko, S. I. (2021). *Synthetic Data for Deep Learning*. Springer.
- Obercom. (2016). *Obercom – Investigação e Saber em Comunicação*. Obercom. <https://obercom.pt>
- Obercom. (2023). *Literacia para os media. Horizontes conceituais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no mundo*. Obercom. https://obercom.pt/wp-content/uploads/2023/04/Literacias_Final_28Abril.pdf
- OECD. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Literacy Suvery*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- OECD. (2012). *Literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments: framework for the OECD survey of adult skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>
- OECD. (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3XDM9AE>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2019c). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>
- OECD. (2023). Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education. In *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2b39e98b-en>.
- Oeiras Internet Challenge Nacional. (2022). *Normas e Inscrição*. Oeiras Internet Challenge

- Nacional. <https://oeirasinternetchallengenacional.blogspot.com/p/normas.html>
- Ofcom. (2008). *Media Literacy Audit: Report on UK children's media literacy*. Ofcom. http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit-2010/ml_childrens08.pdf
- Ofcom. (2021a, dezembro 6). *Ofcom's approach to online media literacy*. Ofcom. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/approach>
- Ofcom. (2021b). *Online Nation 2023*. Ofcom. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0013/220414/online-nation-2021-report.pdf
- Ofcom. (2022). *Children and parents: media use and attitudes report 2022*. Ofcom. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2d7x4jp.4>
- Ofcom. (2023). *Making Sense of Media*. Ofcom. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research>
- Ogbu, J. U., Sato, N. E., & Kim, E. Y. (1988). Anthropological inquiry. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook* (pp. 48–54). Pergamon Press.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>
- Página 23. (s.d.). *A Página 23*. Página 23. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://pagina23.pt/a-pagina-23>
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social*, XXV (105-106)(1.º, 2.º), 139–165.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Âmbar.
- Pais, J. M. (2009). A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, 18(3), 371–381. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902009000300003>
- Pais, J. M., Cairns, D., & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo Social*, 17(2), 109–140. <https://doi.org/10.1590/s0103-20702005000200006>
- Pais, J. M., Lacerda, M. P. C. de, & Oliveira, V. H. N. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação - uma entrevista com José Machado Pais. *Educar Em Revista*, 64, 301–313. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50119>
- Papa Francisco. (2013). *Evangelii gaudium PT 231*. <https://www.clerus.org/bibliaclerusonline/pt/gka.htm#dd>

- Papi, C. (2016). L'université et son public entre traditions et évolutions. *Questions de Communication*, 31, 249–269. <https://r-libre.telug.ca/1115>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: what the internet is hiding from you*. Penguin Press.
- PassaPortugal. (s.d.). *Sobre Nós*. PassaPortugal. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://www.passaportugal.pt/sobre-nos>
- Patel, N. (2024, março 7). *Why people are falling in love with AI chatbots*. The Verge. <https://www.theverge.com/24092638/ai-dating-chatbots-romance-replika-tinder-decoder>
- Patton, G. C., & Viner, R. (2007). Pubertal transitions in health. *Lancet (London, England)*, 369(9567), 1130–1139. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60366-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60366-3)
- Pavlik, J. V., & McIntosh, S. (2018). *Converging Media: A New Introduction to Mass Communication*. Oxford University Press.
- Pedro, N., Santos, C., & Mattar, J. (Coords.). (2023). *Competências digitais: desenvolvimento e impacto na educação atual*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Peiró-Velert, C., Valencia-Peris, A., González, L. M., García-Massó, X., Serra-Añó, P., & Devís-Devís, J. (2014). Screen Media Usage, Sleep Time and Academic Performance in Adolescents: Clustering a Self-Organizing Maps Analysis. *PLOS ONE*, 9(6), 1–9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099478>
- Pena, P. (2018). A Crise do Jornalismo. In G. Cardoso, A. P. Martinho, & M. Crespo (Eds.), *Jornalismo, Indignação e Esperança* (pp. 201–203). Editora Mundos Sociais.
- Pereira, C. da S. (2007). Os wannabees e suas tribos: adolescência e distinção na Internet. *Revista Estudos Feministas*, 15(2), 357–382. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200005>
- Pereira, S. (2013). *Navegando com o Magalhães. Que impacto?* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RxePWQeTz8w>
- Pereira, S. (2021). *Crianças, Jovens e Media na Era Digital: Consumidores e Produtores?* UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.45>
- Pereira, S., & Moura, P. (2019). Assessing media literacy competences: A study with Portuguese young people. *European Journal of Communication*, 34(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0267323118784821>
- Pereira, S., Moura, P., & Pinto, M. (2015). *Níveis de Literacia Mediática - Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano*. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/169
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de Educação para os Media*.

- Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Pereira, S., & Toscano, M. (2020). Leituras dos media no contexto das Bibliotecas Escolares. *Entreler*, 0, 60–74. <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler/leiturasdosmedia.html>
- Pérez Tornero, J. M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. UOCpress.
- Pérez Tornero, J. M. (Dir.). (2008). *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe*. Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology (European Commission). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4-cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575>
- Perloff, R. (2014). Social Media Effects on Young Women’s Body Image Concerns: Theoretical Perspectives and an Agenda for Research. *Sex Roles*, 71, 363–377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html
- Pessoa, C. (2017). *Educação para os Media em Contexto Escolar: investigação-ação com crianças do Ensino Básico* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho - Instituto de Ciências Sociais]. <http://hdl.handle.net/1822/54322>
- Peters, J. D. (1999). *Speaking into the Air: A History of the Idea of Communication*. University of Chicago Press.
- Phillips, A. (2012). Sociability, speed and quality in the changing news environment. *Journalism Practice*, 6. <https://doi.org/10.1080/17512786.2012.689476>
- PIAAC Literacy Expert Group. (2009). Literacy: A Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, 35. <https://dx.doi.org/10.1787/220337421165>
- Piaget, J. (1975). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (2.^a ed.). Zahar.
- PICCLE. (2020). *Sobre o PICCLE*. PICCLE - Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita. <https://piccle.pnl2027.gov.pt/areas/11/textos/15>
- Pinheiro, C. (2023). Teresa Calçada: Se não formos capazes de gerar curiosidade nos livros, com os livros, pelos livros, há uma parte de nós que fica amputada. In P. Lopes & J. Lourenço

- (Eds.), *Literacia(s) e Cidadania(s)* (pp. 255–272). Livros Horizonte.
- Pinto, M. (Coord.), Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. <https://www.cecs.uminho.pt/publicacao/educacao-para-os-media-em-portugal-experiencias-actores-e-contextos>
- Plano Nacional de Cinema. (s.d.). *Objetivos*. Plano Nacional de Cinema. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.pnc.gov.pt/objetivos>
- Plano Nacional de Leitura. (2024). *Plano Estratégico Literacia Mediática 2024-2029*. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3766/PLANO_ESTRAT_GICO_LITERACIA_MEDI_TICA_24.pdf
- Ponte, C. (2020). *Nós na Rede - Ambientes digitais de crianças e jovens*. Almedina.
- Ponte, C., & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online e NOVA FCSH. <https://bit.ly/3CYqf38>
- Ponte, C., Batista, S., & Baptista, R. (2022). *Resultados da 1ª série do questionário ySKILLS (2021) – Portugal*. ySKILLS. https://www.fcsch.unl.pt/static/documentos/informacao/ySkills_Relato%CC%81rio_Portugal.pdf
- Ponte, C., Batista, S., Marôpo, L., Castro, T., Kubrusly, A., Garcia, M., & Matos, T. (2024). *Literacias digitais de adolescentes portugueses*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. <https://doi.org/https://doi.org/10.34619/vtu0-ck7v>
- Ponte, J. P. da. (1994). *O Projecto Minerva: Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. da, Oliveira, H. M., Reis, P., & Silva, M. J. (2006). *Internet@EBI- Programa “Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal Continental” - Relatório de Avaliação*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pool, I. de S. (1983). *Technologies of Freedom*. Harvard University Press.
- Porto Editora. (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora.
- Porto Editora. (2024). Media. In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Consultado em março, 19, 2024, em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/media>
- Portugal INCoDe.2030. (2019). *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal*. INCoDe.2030. https://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/qdred_set2019.pdf

- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. Vintage.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54(4), 675–696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Potter, W. J. (2016). *Media Literacy* (8.^a ed.). Sage.
- Poulain, T., Peschel, T., Vogel, M., Jurkutat, A., & Kiess, W. (2018). Cross-sectional and longitudinal associations of screen time and physical activity with school performance at different types of secondary school. *BMC Public Health*, 18(1), 563. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5489-3>
- Powers, E. (2017). My News Feed is Filtered? *Digital Journalism*, 5(10), 1315–1335. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1286943>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(7), 1–6. <https://doi.org/10.1093/med/9780190855574.03.0028>
- Prensky, M. (2006). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8–13. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el200512_prensky.pdf
- Presidência do Conselho de Ministros. (2006). Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho. *Diário Da República, Série I*(133/2006), 4856–4861. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/86-2006-537246>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2017). Resolução do Conselho de Ministros n.o 48-D/2017, de 31 de março. *Diário Da República, Suplemento*(65/2017), 5–8. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/48-d-2017-106816250>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril. *Diário Da República, Série I*(78/2020), 6–32. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023. *Diário Da República, Série I*(223/2023), 25–27. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/142-2023-224427490>
- Pressman, J. (2014). Old Media/New Media. In M.-L. Ryan, L. Emerson, & B. J. Robertson (Eds.), *The Johns Hopkins guide to digital media*. (pp. 365–367). The Johns Hopkins University Press.
- Primack, B. A., Gold, M. A., Switzer, G. E., Hobbs, R., Land, S. R., & Fibe, M. J. (2006). Development and Validation of a Smoking Media Literacy Scale for Adolescents. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 160(4), 369–374. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.369>

- Projecto Minerva. (2023, janeiro 29). In *Wikipedia*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Projecto_Minerva
- Przybylski, A., Murayama, K., DeHaan, C., & Gladwell, V. (2013). Motivational, Emotional, and Behavioral Correlates of Fear of Missing Out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Público. (1998). *Livro de Estilo*. Público. https://static.publico.pt/nos/livro_estilo/26-projecto-e.html
- Quin, R., & McMahon, B. (1995). Evaluating standards in media education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 15–25. <https://doi.org/https://doi.org/10.21432/T2F31F>
- Rádio Miúdos. (s.d.). *Rádio Miúdos - A primeira Rádio para crianças em Português*. Rádio Miúdos. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://www.radiomiudos.pt/index.php?cont=10&page=1>
- Rede de Bibliotecas Escolares. (s.d.). *RBE - História*. RBE. Consultada em janeiro 8, 2023, em <https://www.rbe.mec.pt/np4/56.html>
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2.^a ed.). Ministério da Educação. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf)
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2019). *WEIWERBE*. RBE. <https://www.rbe.mec.pt/np4/WEIWERBE.html>
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2022). *Aceita o desafio: da tua biblioteca ao PÚBLICO*. RBE. <https://www.rbe.mec.pt/np4/PUBLICOnaEscola.html>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reis, B. (2017). Os conteúdos em análise - teorias e práticas da análise de conteúdo. In J. Feijó (Ed.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais: experiências de pesquisa em contextos moçambicanos* (pp. 205–235). Escolar Editora. <http://hdl.handle.net/11144/3162>
- Repórteres Sem Fronteiras. (2023). *Carta de Paris sobre IA e Jornalismo*. Repórteres Sem Fronteiras. [https://rsf.org/sites/default/files/medias/file/2023/11/Carte de Paris sobre IA e jornalismo_0.pdf](https://rsf.org/sites/default/files/medias/file/2023/11/Carte%20de%20Paris%20sur%20IA%20et%20journalisme_0.pdf)
- Reuter, E. B. (1937). The Sociology of Adolescence. *American Journal of Sociology*, 43, 414–427. <https://www.jstor.org/stable/2768628>
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal:

- Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar Português. *Curriculo Sem Fronteiras*, 14(3), 12–31. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78011/2/98363.pdf>
- Rice, R. E. (1984). *The New Media: Communication, Research, and Technology*. Sage.
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f>
- Richardson, J., Milovidov, E., & Schmalzried, M. (2017). *Internet Literacy HandBook*. Council of Europe. https://www.coe.int/t/dghl/StandardSetting/InternetLiteracy/InternetLiteracyHandbook_2_ES.asp
- Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year olds*. Kaiser Family Foundation. <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/01/8010.pdf>
- Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M. B. (2022). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens, 2021*. Common Sense. https://www.common sensemedia.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf
- Ridley, M., & Pawlick-Potts, D. (2021). Algorithmic Literacy and the Role for Libraries. *Information Technology and Libraries*, 40(2). <https://doi.org/10.6017/ital.v40i2.12963>
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Robinson, T. N., Banda, J. A., Hale, L., Lu, A. S., Fleming-Milici, F., Calvert, S. L., & Wartella, E. (2017). Screen Media Exposure and Obesity in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 140(Suppl 2), S97–S101. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758K>
- Rodrigues, M. de L. (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Conhecimento, atores e recursos* (Vol. 2). Almedina.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *En Direct de l'APPF*, 9–20. <https://bit.ly/4dNZ1wG>
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Curriculo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Rosen, J. (2006, junho 30). *The People Formerly Known as the Audience*. HuffPost. https://www.huffpost.com/entry/the-people-formerly-known_b_24113

- Rosenman, R., Tennekoon, V., & Hill, L. G. (2011). Measuring bias in self-reported data. *International Journal of Behavioural and Healthcare Research*, 2(4), 320–332. <https://doi.org/10.1504/ijbhr.2011.043414>
- Roszak, T. (1969). *The Making of a Counter Culture: Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition*. Doubleday & Co.
- Rua Sésamo. (2023, janeiro 8). In *Wikipedia*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Rua_Sésamo
- Rushkoff, D. (1994). *Media Virus!: Hidden Agendas in Popular Culture*. Ballantine Books.
- Rutenberg, J. (2003, maio 21). A New Attempt to Monitor Media Content. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2003/05/21/business/a-new-attempt-to-monitor-media-content.html>
- Rychen, D., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições*. Asa.
- Sá-Chaves, I. (1997). Novas abordagens metodológicas: Os portfólios no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Atas do VII Colóquio Nacional da AIP ELF-AFIRSE* (pp. 85–90). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Salomaa, S., & Palsa, L. (2019). *Media literacy in Finland - National media education policy*. Ministry of Education and Culture. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162065/OKM_2019_39.pdf
- Santos, M. (2014). *Que Escola? Para que cidadania? Em que escola?* Alfarroba.
- Santos, M. E. B., Marques, A., Cibebe, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., & Nobre, P. (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf
- Schapals, A. K., & Porlezza, C. (2020). Assistance or Resistance? Evaluating the Intersection of Automated Journalism and Journalistic Role Conceptions. *Media and Communication*, 8(3), 16–26. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i3.3054>
- Scharrer, E. (2002). Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(4), 354–358. <https://doi.org/10.2307/40013592>
- Scheher, S. (2000). Processus de singularisation et formes de socialization de la jeunesse. *Lien Social et Politiques*, 43, 49–58. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/005234ar>
- Schneider, L., Helsper, E. J., van Deursen, A. J. A. M., & van Laar, E. (2021). *youth Digital Skills Indicator questionnaire*. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/332141704/yDSI_questionnaire.pdf

- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. (2018). *Literacia transmedia na nova ecologia mediática - Livro branco*. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_port.pdf
- Scott, H., & Woods, H. C. (2018). Fear of missing out and sleep: Cognitive behavioural factors in adolescents' nighttime social media use. *Journal of Adolescence*, 68, 61–65. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.009>
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Sebastião, J., Ávila, P., Costa, A. F. da, & Gomes, M. do C. (2001). Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos. *VII Congreso Español de Sociología, Convergencias y Divergencias En La Sociedad Global, January*, 1–17. http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf
- Ségon, V. (2016, setembro 27). *Les “digital natives” changent l’entreprise*. Lemonde.Fr. https://www.lemonde.fr/economie/article/2016/09/27/les-digital-natives-changent-l-entreprise_5004294_3234.html
- SeguraNet. (s.d.-a). *Quem Somos*. SeguraNet. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.seguranet.pt/pt/quem-somos>
- SeguraNet. (s.d.-b). *Selo de Segurança Digital*. SeguraNet. Consultada em janeiro 23, 2023, em <https://www.seguranet.pt/pt/selo-de-seguranca-digital>
- Sehl, A., Cornia, A., & Nielsen, R. K. (2021). How Do Funding Models and Organizational Legacy Shape News Organizations' Social Media Strategies? A Comparison of Public Service and Private Sector News Media in Six Countries. *Digital Journalism*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1968920>
- Shmargad, Y., & Klar, S. (2020). Sorting the News: How Ranking by Popularity Polarizes Our Politics. *Political Communication*, 37(3), 423–446. <https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1713267>
- Shoemaker, P. J., & Reese, S. D. (1996). *Mediating the Message: Theories of Influences on Mass Media Content*. Longman.
- Shute, V. J., & Ke, F. (2012). Games, Learning, and Assessment. In D. Ifenthaler, D. Eseryel, & X. Ge (Eds.), *Assessment in Game-Based Learning: Foundations, Innovations, and Perspectives* (pp. 43–58). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4>
- Silva, B. D. da, & Silva, A. M. C. (2002). *Programa Nónio Século XXI: O Desenvolvimento dos Projectos das Escolas do Centro de Competência da Universidade do Minho*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/475>
- Silva, S. (2010). *Teoria da Conspiração: Sedução e Resistência a partir da Literatura*

- Mediática* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/55681>
- Silveira, A. P. S. da. (2015). *Crianças e Notícias: construindo sentidos sobre a atualidade e o mundo* [Tese de doutoramento, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42445>
- Silverstone, R. (1999). *Why Study the Media?* Sage.
- Silverstone, R. (2002). Complicity and Collusion in the Mediation of Everyday Life. *New Literary History, Fall*. https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/silverstone08.pdf
- Sim-Sim, I. (1989). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Singer, N. (2005, abril 26). Turning a Children's Rating System Into an Advocacy Army. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2015/04/27/technology/turning-a-childrens-rating-system-into-an-advocacy-army.html>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>
- Soares, I. O. (2013). Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina. In *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013* (pp. 169–202). http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_panoramadacomunicacao2012_2013_vol04.pdf
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(1), 25–40. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Strasburger, V. C. (2011). Children, adolescents, obesity, and the media. *Pediatrics*, 128(1), 201–208. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1066>
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273–290. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.20300>
- Swart, J. (2021). Experiencing Algorithms: How Young People Understand, Feel About, and Engage With Algorithmic News Selection on Social Media. *Social Media + Society*, 7(2), 20563051211008828. <https://doi.org/10.1177/20563051211008828>
- Szymanska, V. (2019). *The Youth and The Twins: A Critical Reading of Puberty Rites of Passage in Ancient Greece (Eighth-Century BC to Fourth-Century BC)* [Dissertação de mestrado, Mediterranean Institute - University of Malta]. <https://www.um.edu.mt/library/>

oar/handle/123456789/50828

- Taft, R. (1988). Ethnographic research methods. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook* (pp. 71–75). Pergamon Press.
- Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. In *Education and Information Technologies*. McGraw Hill. <https://doi.org/10.1023/A:1009656102475>
- Thomas, M. (Ed.). (2011). *Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies*. Routledge.
- Thompson, J. B. (1995). *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Polity.
- Thurman, N., Lewis, S. C., & Kunert, J. (2019). Algorithms, Automation, and News. *Digital Journalism*, 7(8), 980–992. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1685395>
- Toffler, A. (1999). *A Terceira Vaga*. Livros do Brasil.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. Cambridge.
- Tong, J., & Zuo, L. (2021). The Inapplicability of Objectivity: Understanding the Work of Data Journalism. *Journalism Practice*, 15(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/17512786.2019.1698974>
- Tsvietkova, H., Beskorsa, O., & Pryimenko, L. (2020). Development of media education in Canada: a brief history. *SHS Web of Conferences*, 75, 01001. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207501001>
- Turow, J. (2011). *The Daily You: How the New Advertising Industry is Defining Your Identity and Your Worth*. Yale University Press.
- Uarte - Internet na Escola. (2023, março 19). In *Wikipedia*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Uarte_-_Internet_na_Escola
- UNESCO. (1982). *Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media*. UNESCO. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>
- UNESCO. (2005). *Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140125>
- UNESCO. (2009). *Mapping Media Education Policies in the World. Visions, programmes and challenges*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competences*. UNESCO. <https://bit.ly/2PDvVdf>
- UNESCO. (2015). *Education 2030 - Incheon Declaration. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO. <https://doi.org/10.2307/25094797>
- UNESCO. (2019). *Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação*. UNESCO.

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233352m.pdf>0Ahttps://en.unesco.org/themes/ict-education
- UNESCO. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- UNESCO. (2021). AI and education: guidance for policy-makers. In *AI and education: guidance for policy-makers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/pcsp7350>
- UNESCO. (2022a). *K-12 AI curricula - A mapping of government-endorsed AI curricula*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602/PDF/380602eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2022b). *Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por
- UNESCO. (2023a). Education in the age of artificial intelligence. *The UNESCO Courier*, 4. <https://doi.org/10.1145/3408877.3439525>
- UNESCO. (2023b). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- United Nations. (2013). *Definition of youth*. United Nations. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>
- Universidade Católica. (2022). *PIACC - Inquérito de Competências*. PIAAC - Inquérito de Competências. <https://www.piaac.pt/faqs.html>
- Vaccari, C., & Chadwick, A. (2020). Deepfakes and Disinformation: Exploring the Impact of Synthetic Political Video on Deception, Uncertainty, and Trust in News. *Social Media and Society*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2056305120903408>
- Vaidhyanathan, S. (2018). *Anti-Social Media: How Facebook Disconnects Us and Undermines Democracy*. Oxford University Press.
- Valkenburg, P., Peter, J., & Schouten, A. (2006). Friend Networking Sites and Their Relationship to Adolescents' Well-Being and Social Self-Esteem. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 9, 584–590. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584>
- van Dijck, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41–58. <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>
- van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance and Society*, 12(2), 197–208. <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>
- van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a*

- connective world*. Oxford University Press.
- Vandenbosch, L., & Eggermont, S. (2012). Understanding Sexual Objectification: A Comprehensive Approach Toward Media Exposure and Girls' Internalization of Beauty Ideals, Self-Objectification, and Body Surveillance. *Journal of Communication*, 62, 869–887. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01667.x>
- Ventura Pocino, P. (2021). *Algorithms in the newsrooms. Challenges and recommendations for artificial intelligence with the ethical values of journalism*. Catalan Press Council. https://fcic.periodistes.cat/wp-content/uploads/2022/03/venglishDIGITAL_ALGORITMES-A-LES-REDACCIONS_ENG-1.pdf
- Verbo. (2006). *Dicionário Verbo Língua Portuguesa*. Verbo.
- Vilela, R. S., Gadea, M. L., & Rocha, M. L. (2019). Media education in Uruguay. Between a narrow digital gap and the persistence of an educational gap. In J.-C. Mateus, P. Andrada, & M.-T. Quiroz (Eds.), *Media education in Latin America* (pp. 151–168). Routledge. <https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4629>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2791/11517>
- Waddell, T. F. (2018). A Robot Wrote This? *Digital Journalism*, 6(2), 236–255. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1384319>
- Wallace, C., & Kovatcheva, S. (1998). *No Title Youth in society: the construction and deconstruction of youth in East and West Europe*. St. Martin's Press.
- Wang, Q., Chen, W., & Liang, Y. (2011). The Effects of Social Media on College Students. *MBA Student Scholarship*, 5. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142172878>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Desordem Informacional: Para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas*. OECD. <https://edoc.coe.int/en/media/11609-desordem-informacional-para-um-quadro-interdisciplinar-de-investigacao-e-elaboracao-de-politicas-publicas.html>
- Weber, M. S., & Kosterich, A. (2018). Coding the News. *Digital Journalism*, 6(3), 310–329. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1366865>
- Whyte, W. F. (2005). *Sociedade de Esquina*. Jorge Zahar Editor.
- Willson, M. (2017). Algorithms (and the) everyday. *Information, Communication & Society*,

- 20(1), 137–150. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1200645>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy - Curriculum for Teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- Wolf, M. (2019). *O cérebro no mundo digital: Os desafios da leitura na nossa era*. Editora Contexto.
- Yang, C., & Brown, B. (2012). Motives for Using Facebook, Patterns of Facebook Activities, and Late Adolescents' Social Adjustment to College. *Journal of Youth and Adolescence*, 42. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9836-x>
- YouthWiki (2023, novembro 28). *Media literacy and safe use of new media*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/spain/68-media-literacy-and-safe-use-of-new-media>
- Zabala, T., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zewde, S.-W., Nóvoa, A., Aoyagi, M., Appadurai, A., Awuah, P., Hassen, A. B. Ben, Buarque, C., Guerra, E., Jafar, B., Kim, D., Lin, J. Y., Morozov, E., Mundy, K., Reimers, F. M., Zea, T. R., Thiam, S. M., Vike-Freiberga, V., & Yahya, M. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- 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>
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1816–1836. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.012>
- Zuboff, S. (2020). *A Era do Capitalismo da Vigilância*. Relógio D'Água.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5*. National Program for Library and Information Services. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

Apêndices

Apêndice A – Inquérito por questionário aos alunos (IQ)



Questionário para alunos do 10.º ano

Este questionário insere-se no âmbito do projeto de investigação denominado “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática”, que tem como finalidade conhecer o papel da educação formal no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano.

Neste estudo, garantimos o anonimato, a confidencialidade, a proteção e a segurança das informações recolhidas. Adicionalmente, garantimos a possibilidade de não completar o questionário e o direito de abandonar o estudo em qualquer momento, sem esta decisão ter quaisquer consequências para o(a) aluno(a). Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins da investigação.

O autor e investigador – Carlos Dinis Pinheiro (carlosdinispinheiro@gmail.com) – é aluno do 3.º ano do programa Doutoral Media e Sociedade no Contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa da Universidade Autónoma de Lisboa. É também o responsável por todo o processo de recolha e tratamento de dados deste questionário.

A investigação doutoral “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática”. tem como objetivos:

- 1) Desenvolver estratégias e recursos que facilitem a aquisição de competências de literacia mediática pelos jovens do ensino secundário em contextos formais de aprendizagem.
- 2) Conhecer o nível de competência mediática dos jovens no início do ensino secundário.
- 3) Compreender em que medida a implementação de atividades de educação para os *media* em contexto formal de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de literacia mediática nos jovens.
- 4) Conhecer o efeito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, domínio dos *media*, no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos.

O questionário é anónimo e individual. Será respondido em sala de aula, tem a duração estimada de 30 minutos, um total de 47 perguntas, de seleção ou escolha múltipla e aborda 4 dimensões diferentes:

5. Dados sociodemográficos e dados relativos aos contextos de aprendizagem de utilização dos *media*.
6. Frequência de acessos e usos dos diferentes *media*.
7. Autoperceção sobre conhecimentos e competências no que respeita à análise e compreensão dos conteúdos mediáticos.
8. Atitudes e valores perante os *media*.

Dados sociodemográficos

1. Idade: _____

2. Sexo:

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| 1. Feminino | ☐ |
| 2. Masculino | ☐ |
| 3. Prefiro não responder | ☐ |

3. Qual a tua expectativa quando terminares o ensino secundário?

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| 1. Ingressar no ensino superior | ☐ |
| 2. Ingressar no mercado de trabalho | ☐ |
| 3. Ainda estou indeciso(a) | ☐ |
| 4. Outra. Qual? | _____ |

4. Qual a foi a tua avaliação no final do 9.º ano? Escolhe a opção que melhor descreve o teu desempenho.

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. Maioritariamente nível 3 e alguns níveis inferiores a 3 | ☐ |
| 2. Maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores ou inferiores a 3 | ☐ |
| 3. Apenas nível 3 ou maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores a 3 | ☐ |
| 4. Apenas nível 4 ou maioritariamente nível 4 e alguns níveis superiores ou inferiores a 4 | ☐ |
| 5. Apenas nível 5 ou maioritariamente nível 5 e alguns níveis inferiores a 5 | ☐ |

5. Alguma vez reprovaste?

- | | |
|--------|-----------------------|
| 1. Não | ☐ |
| 2. Sim | ☐ |

6. Freguesia de residência:

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| 1. Rio de Mouro | ☐ |
| 2. Outra. | |

7. Qual é (ou era) a condição atual perante o trabalho do teu pai e da tua mãe (ou pessoas que os substituíram)?

- | | Pai | Mãe |
|---|-----------------------|-----------------------|
| 1. Exerce uma profissão | ☐ | ☐ |
| 2. Desempregado | ☐ | ☐ |
| 3. Profissionalmente não ativo (ex: tarefas domésticas) | ☐ | ☐ |
| 4. Reformado | ☐ | ☐ |
| 5. Inválido/doença permanente | ☐ | ☐ |
| 6. Outra situação | ☐ | ☐ |
| 7. Não sei | ☐ | ☐ |
| 8. Prefiro não responder | ☐ | ☐ |

8a. Qual é (ou era) a atividade profissional do teu pai (ou pessoa que o substituiu)? Descreve precisamente a profissão, evitando expressões vagas como "militar" ou "função pública".

8b. Qual é (ou era) a atividade profissional da tua mãe (ou pessoa que a substituiu)? Descreve precisamente a profissão, evitando expressões vagas como "militar" ou "função pública".

9 Quais são as habilitações escolares do teu pai e da tua mãe (ou pessoas que os substituíram)?

	Pai	Mãe
1. Nunca estudou	☐	☐
2. Até ao 4.º ano (1.º ciclo)	☐	☐
3. Até ao 6.º ano (2.º ciclo)	☐	☐
4. Até ao 9.º ano (3.º ciclo)	☐	☐
5. Até ao 12.º ano (secundário)	☐	☐
6. Ensino Superior (licenciatura)	☐	☐
7. Ensino Superior (mestrado)	☐	☐
8. Ensino Superior (doutoramento)	☐	☐
9. Não sei	☐	☐
10. Prefiro não responder	☐	☐

Acesso e uso dos *media*

10. Dos meios abaixo referidos, indica aqueles de que dispões em casa ou pessoalmente.¹

1. Televisão para teu uso pessoal (no quarto ou noutro espaço de casa)	☐
2. Televisão partilhada com a família	☐
3. Rádio para teu uso pessoal (no quarto ou noutro espaço de casa)	☐
4. Rádio partilhado com a família	☐
5. <i>Smartphone</i> para teu uso pessoal	☐
6. <i>Smartwatch</i> para teu uso pessoal	☐
7. <i>Tablet</i> para teu uso pessoal	☐
8. <i>Tablet</i> partilhado com a família	☐
9. Computador de secretária para teu uso pessoal	☐
10. Computador de secretária partilhado com a família	☐
11. Computador portátil para teu uso pessoal	☐
12. Computador portátil partilhado com a família	☐
13. Consola de jogos (Playstation, Nintendo, Xbox...) para teu uso pessoal	☐
14. Consola de jogos (Playstation, Nintendo, Xbox...) partilhada com a família	☐
15. Assistente digital (Google Home ou Google Nest, Amazon Echo Dot)	☐
16. Outro meio de acesso à informação ou à Internet. Qual?	

11. Responde SIM ou NÃO para cada uma das afirmações:¹

	Sim	Não
1. Já subscrevi uma assinatura a pagar no site de um meio de comunicação social (por exemplo, jornais, revistas).	☐	☐
2. Em casa tenho acesso a plataformas pagas de televisão (por cabo, satélite ou fibra, por exemplo, NOS, Meo, Vodafone).	☐	☐
3. Em casa tenho acesso a pelo menos um serviço de <i>streaming</i> (por ex., Netflix, HBO Max, Amazon Prime Video, Apple TV, Disney+, Filmin)	☐	☐
4. Em casa tenho acesso apenas aos canais nacionais gratuitos (TDT).	☐	☐
5. Em casa tenho acesso a Internet fixa (cabo ligado ao computador).	☐	☐
6. Em casa tenho acesso a Internet sem fios (Wi-Fi, Pen, etc.).	☐	☐
7. Em casa tenho acesso à Internet em mais do que uma divisão (quarto, sala, etc.).	☐	☐
8. Costumo alugar vídeos através da televisão.	☐	☐

12. Com que frequência usas os seguintes meios?²

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Internet	☐	☐	☐	☐	☐
2. Televisão	☐	☐	☐	☐	☐
3. Rádio	☐	☐	☐	☐	☐

4. Jornais impressos	☐	☐	☐	☐	☐
5. Revistas impressas	☐	☐	☐	☐	☐
6. Cinema (em sala de cinema)	☐	☐	☐	☐	☐
7. Consola de jogos	☐	☐	☐	☐	☐
8. Computador	☐	☐	☐	☐	☐
9. <i>Smartphone</i>	☐	☐	☐	☐	☐
10. <i>Tablet</i>	☐	☐	☐	☐	☐
11. Leitor digital de música e vídeo (MP4, iPod...)	☐	☐	☐	☐	☐
12. Leitor de livros eletrónicos (Kindle, Kobo...)	☐	☐	☐	☐	☐

13. Além dos mencionados na pergunta anterior, usas algum outro tipo de equipamento para aceder à Internet?

1. Não ☐
2. Sim ☐

14. Se respondeste sim na pergunta anterior, diz qual?

15. Quando estás na Internet, com que frequência realizas as seguintes atividades?

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
Acesso e uso					
1. Seguir <i>influencers</i> (<i>youtubers</i> , <i>bloggers</i> , <i>instagramers</i> , etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ver transmissões de <i>e-sports</i> (por exemplo, Twitch, Youtube Gaming, HitBox)	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ver fotos ou pequenos vídeos (por exemplo, Instagram, TikTok, Reels, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ver <i>videoclips</i> de música (no Youtube, Vimeo, Sapo Vídeos ou outros)	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ver tutoriais em vídeo	☐	☐	☐	☐	☐
6. Pesquisar sobre assuntos que te interessam	☐	☐	☐	☐	☐
7. Fazer pesquisas para trabalhos da escola	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ler blogues	☐	☐	☐	☐	☐
9. Jogar <i>online</i> sozinho	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ouvir rádio	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ouvir música	☐	☐	☐	☐	☐
12. Consultar redes sociais como Facebook ou Twitter	☐	☐	☐	☐	☐
13. Consultar bibliotecas e/ou bases de dados	☐	☐	☐	☐	☐
14. Fazer <i>downloads</i> de músicas, filmes, séries, livros, vídeos	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ler jornais e revistas	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ler notícias nas redes sociais	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ver filmes ou séries em <i>streaming</i>					
18. Ver televisão	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ler livros	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ouvir podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Criação e interação					
21. Escrever em blogues próprios, individuais ou coletivos	☐	☐	☐	☐	☐
22. Comentar publicações de blogues de outras pessoas	☐	☐	☐	☐	☐
23. Publicar conteúdos (fotos, textos, vídeos) da tua autoria	☐	☐	☐	☐	☐

24. Escrever para o jornal escolar/participar na rádio escolar	☐	☐	☐	☐	☐
25. Partilhar conteúdos criados por outras pessoas	☐	☐	☐	☐	☐
26. Ler/enviar <i>email</i>	☐	☐	☐	☐	☐
27. Ler/enviar mensagens (SMS, Whatsapp, Messenger, Telegram, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
28. Jogar <i>online</i> com outras pessoas	☐	☐	☐	☐	☐
29. Conversar com pessoas que conheceste na Internet	☐	☐	☐	☐	☐
30. Conversar com pessoas que já conhecias pessoalmente	☐	☐	☐	☐	☐
31. Fazer <i>uploads</i> de música, fotos, livros...	☐	☐	☐	☐	☐
32. Fazer compras <i>online</i>	☐	☐	☐	☐	☐
33. Outra	☐	☐	☐	☐	☐

16 Se realizas alguma outra atividade na Internet, indica qual: _____

17. Tens perfil em alguma rede social?

1. Sim ☐
2. Não ☐

18. Em caso afirmativo, em qual ou quais redes sociais?

1. Discord ☐
2. Facebook ☐
3. Instagram ☐
4. LinkedIn ☐
5. Pinterest ☐
6. Snapchat ☐
7. TikTok ☐
8. Tumblr ☐
9. Twitch ☐
10. Twitter ☐
11. WhatsApp ☐
12. YouTube ☐
13. Outra. Qual? _____

19. Com que frequência vês os seguintes tipos de programas televisivos? ¹

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Informação (por exemplo, telejornal)	☐	☐	☐	☐	☐
2. Entrevistas/debates	☐	☐	☐	☐	☐
3. Documentários	☐	☐	☐	☐	☐
4. Desporto	☐	☐	☐	☐	☐
5. Música	☐	☐	☐	☐	☐
6. Séries	☐	☐	☐	☐	☐
7. Filmes	☐	☐	☐	☐	☐
8. Telenovelas	☐	☐	☐	☐	☐
9. Programas de ciência/história	☐	☐	☐	☐	☐
10. Programas de sociedade (famosos, eventos, festas, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
11. Programas de moda	☐	☐	☐	☐	☐
12. Programas de culinária	☐	☐	☐	☐	☐
13. Concursos	☐	☐	☐	☐	☐

14. <i>Reality shows</i> (Big Brother, Casa dos Segredos, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
15. <i>Talk shows</i> (5 Para a Meia-Noite, Praça da Alegria, Goucha, Esta Manhã, Casa Feliz, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
16. Outro	☐	☐	☐	☐	☐

20. Que outro tipo de programa de televisão vês?

21. Indica os três canais de televisão que vês com mais frequência.²

1. 2. 3.

22. Com que frequência ouves os seguintes tipos de programas de rádio, em direto ou *podcast*?¹

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Informação	☐	☐	☐	☐	☐
2. Reportagem	☐	☐	☐	☐	☐
3. Entrevista/debate	☐	☐	☐	☐	☐
4. Fórum	☐	☐	☐	☐	☐
5. Desportivo	☐	☐	☐	☐	☐
6. Música	☐	☐	☐	☐	☐
7. Entretenimento	☐	☐	☐	☐	☐
8. Humor	☐	☐	☐	☐	☐
9. Outro	☐	☐	☐	☐	☐

23. Se ouves outro tipo de programa de rádio, indica qual.

24. Com que frequência costumavas ler os seguintes tipos de jornais?¹

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Diários	☐	☐	☐	☐	☐
2. Semanários	☐	☐	☐	☐	☐
3. Económicos	☐	☐	☐	☐	☐
4. Desportivos	☐	☐	☐	☐	☐
5. Gratuitos	☐	☐	☐	☐	☐
6. Culturais	☐	☐	☐	☐	☐
7. Escolares	☐	☐	☐	☐	☐
8. Locais/Regionais	☐	☐	☐	☐	☐
9. Outro	☐	☐	☐	☐	☐

25. Se lês algum outro tipo de jornal, indica qual.

26. Com que frequência costumavas ler os seguintes tipos de revistas?¹

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Atualidade/informação	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sociais	☐	☐	☐	☐	☐
3. Técnicas	☐	☐	☐	☐	☐
4. Científicas	☐	☐	☐	☐	☐
5. Culturais	☐	☐	☐	☐	☐
6. Viagens	☐	☐	☐	☐	☐
7. Femininas	☐	☐	☐	☐	☐
8. Masculinas	☐	☐	☐	☐	☐

9. Desporto/desportos radicais	☐	☐	☐	☐	☐
10. Videojogos	☐	☐	☐	☐	☐
11. Moda	☐	☐	☐	☐	☐
12. Incluídas em jornais	☐	☐	☐	☐	☐
13. Outro	☐	☐	☐	☐	☐

27. Se lêes algum outro tipo de revista, indica qual.

28. Com que frequência lêes livros, em papel ou em formato digital, sem ser os manuais escolares?

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Livros em papel	☐	☐	☐	☐	☐
2. Livros em formato digital	☐	☐	☐	☐	☐

29. Com que frequência requisitas livros na biblioteca escolar ou na biblioteca municipal?

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Biblioteca escolar	☐	☐	☐	☐	☐
2. Biblioteca municipal	☐	☐	☐	☐	☐

30. Quantos livros possuis em casa, sem contar com os manuais escolares?

1. Menos de 5	☐
2. Entre 5 e 20	☐
3. Entre 20 e 50	☐
4. Entre 50 e 100	☐
5. Mais de 100	☐

31. Refere qual a função que mais associas a cada um dos seguintes meios (indica para cada meio a que consideras ser a sua função principal).¹

	Informar	Difundir publicidade	Entreter	Educar/cultura geral	Estabelecer e manter contactos
1. Televisão	☐	☐	☐	☐	☐
2. Jornais em papel	☐	☐	☐	☐	☐
3. Revistas em papel	☐	☐	☐	☐	☐
4. Rádio	☐	☐	☐	☐	☐
5. Cinema	☐	☐	☐	☐	☐
6. Internet	☐	☐	☐	☐	☐
7. Redes sociais	☐	☐	☐	☐	☐
8. Computador	☐	☐	☐	☐	☐
9. <i>Smartphone</i>	☐	☐	☐	☐	☐
10. <i>Tablet</i>	☐	☐	☐	☐	☐

32. Indica a frequência com que usas os seguintes meios comunicação para te informares sobre o que se passa no teu país e no mundo.¹

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Televisão	☐	☐	☐	☐	☐
2. Rádio	☐	☐	☐	☐	☐
3. Jornais/revistas impressos	☐	☐	☐	☐	☐
4. Jornais ou revistas digitais	☐	☐	☐	☐	☐

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 5. Plataformas <i>online</i> de notícias (páginas gratuitas de jornais, de canais de televisão ou de rádio) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. Blogues | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

33. Durante a semana (de segunda a sexta-feira) e ao fim de semana (sábado e domingo, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã (considera todos os meios – *smartphone*, *tablet*, televisão, consola de jogos, *smartwatch*, computador portátil ou fixo).

	De segunda a sexta-feira	Sábado e domingo
1. Menos de uma hora	☐	☐
2. Entre 1 e 2 horas	☐	☐
3. Entre 2 e 3 horas	☐	☐
4. Entre 3 e 4 horas	☐	☐
5. Entre 4 e 5 horas	☐	☐
6. Entre 5 e 6 horas	☐	☐
7. Mais de seis horas	☐	☐

34. Com quem aprendeste a usar os *media* (internet, televisão, imprensa escrita ou digital, etc.)?³
[podes assinalar mais de uma opção]

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. Aprendi sozinho(a) | ☐ |
| 2. Aprendi com a ajuda dos meus colegas e/ou amigos | ☐ |
| 3. Aprendi com a ajuda dos meus irmãos/irmãs | ☐ |
| 4. Aprendi com a ajuda dos meus pais | ☐ |
| 5. Aprendi na escola, nas aulas | ☐ |
| 6. Aprendi nas atividades de enriquecimento curricular (AEC) | ☐ |
| 7. Aprendi em atividades desenvolvidas pela biblioteca da escola | ☐ |
| 8. Aprendi em ateliês/clubes na escola | ☐ |
| 9. Aprendi em atividades fora da escola | ☐ |

10. Outro. Qual? _____

35. Na tua escola costumam falar sobre como utilizar os *media* (TV, Internet, imprensa, etc.), analisar criticamente os seus conteúdos e/ou produzir conteúdos?³

1. Sim ☐
2. Não ☐

36. Se respondeste sim, indica em que contexto.³ [podes assinalar mais de uma opção]

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. Em atividades desenvolvidas pela biblioteca da escola | ☐ |
| 2. Em atividades fora das aulas, como ateliês, clubes, etc. | ☐ |
| 3. Na área de cidadania e desenvolvimento | ☐ |
| 4. Nas aulas das disciplinas | ☐ |

5. Outro. Qual? _____

37. Como avalias a preparação que tiveste ou que estás a ter na escola para aprender a utilizar os *media*, analisar de forma crítica os seus conteúdos e/ou produzir conteúdos.³

- | | |
|---------------------------------|-----------------------|
| 1. Muito má | ☐ |
| 2. Má | ☐ |
| 3. Média | ☐ |
| 4. Boa | ☐ |
| 5. Muito boa | ☐ |
| 6. Não tive qualquer preparação | ☐ |

38. Como avalias a importância dos *media* e da sua utilização crítica? ³

	Nada úteis	Pouco úteis	Úteis	Muito úteis	Muitíssimo úteis
Para os teus estudos	☐	☐	☐	☐	☐
Para a formação das tuas opiniões sociais e políticas	☐	☐	☐	☐	☐
Para compreender o mundo	☐	☐	☐	☐	☐
Para exercer os teus direitos e deveres cívicos	☐	☐	☐	☐	☐

Conhecimentos e capacidades (compreensão, análise, criação e interação)

39. Indica a veracidade das seguintes afirmações quando pensas em utilizar a Internet e tecnologias como telemóveis ou computadores. Responde pensando em como isto seria verdade para ti se tivesses de o fazer agora, por tua conta e risco. Se não compreenderes a pergunta, assinala a caixa "Não sei do que se trata" ⁴

	É completamente verdade	É bastante verdade	É mais ou menos verdade	Não é verdade	Não sei do que se trata
1. Sei aceder às definições da televisão para alterar a cor, o brilho ou o contraste.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sei avaliar se uma página de internet tem informação de confiança.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Sei bloquear <i>pop-ups</i> e anúncios indesejados.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Sei aceder ao histórico do navegador de internet para encontrar uma página que consultei anteriormente.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Sei criar, no ambiente de trabalho do computador, atalhos para pastas.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Sei criar, numa rádio digital, uma lista das estações de rádio favoritas, ordenada de acordo com as preferências.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Sei criar uma <i>playlist</i> no telemóvel ou tablet.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sei criar, guardar e enviar documentos.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Sei criar um <i>podcast</i> , com base em material áudio previamente recolhido.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Sei criar um produto digital, utilizando ferramentas de edição de texto, de áudio, de imagens e/ou de vídeo (por exemplo, uma notícia para o jornal da escola, um texto, uma imagem ou um vídeo para o teu blogue ou rede social).	☐	☐	☐	☐	☐
11. Sei desligar a geolocalização nos dispositivos móveis.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Sei distinguir conteúdos patrocinados ou não patrocinados.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Sei distinguir uma notícia de um texto de opinião.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Sei encontrar informação numa página <i>web</i> , qualquer que seja o seu formato.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Sei escolher as melhores palavras-chave para pesquisas <i>online</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
16. Sei fazer com que muitas pessoas vão ver o que publico <i>online</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
17. Sei guardar fotos, documentos e outras coisas na nuvem (por exemplo, Google Drive, Dropbox, iCloud, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
18. Sei identificar conteúdos de publicidade, mesmo que estejam feitos de forma a parecer que não são.	☐	☐	☐	☐	☐

19. Sei identificar e usar conteúdos com direitos de autor.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Sei mudar as definições de privacidade dos dispositivos e dos serviços <i>online</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
21. Sei mudar coisas que publiquei <i>online</i> depois de ver as reações de outras pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Sei o que fazer para verificar se uma notícia é verdadeira.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Sei o que significam diferentes ícones (por exemplo ←📧📧) numa aplicação ou página <i>web</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
24. Sei personalizar o ecrã de bloqueio do computador.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Sei pesquisar na internet imagens que sejam de utilização livre.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Sei pesquisar livros, autores ou temas no catálogo <i>online</i> da biblioteca da escola.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Sei proteger um dispositivo (por exemplo, com PIN, impressão digital, reconhecimento facial).	☐	☐	☐	☐	☐
28. Sei quando devo desligar o som ou o vídeo quando estou em interação <i>online</i> (por exemplo em aulas <i>online</i> ou videoconferências).	☐	☐	☐	☐	☐
29. Sei quando posso ou não usar <i>emoticons</i> (por exemplo, <i>smileys</i> e <i>emojis</i>), texto falado (por exemplo, LOL, kkkk, obg, MDS) e letras maiúsculas.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Sei que diferentes tipos de licenças se aplicam aos conteúdos <i>online</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
31. Sei que imagens e informação sobre mim posso partilhar <i>online</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
32. Sei que meio ou ferramenta devo usar para comunicar com alguém (por exemplo, telefonar, enviar mensagem por Whatsapp, enviar um <i>email</i>), dependendo da situação.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Sei reconhecer quando alguém está a ser alvo de <i>bullying online</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
34. Sei reportar conteúdos negativos sobre mim ou sobre grupos a que pertenço.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Sei usar a navegação privada (por exemplo, modo incógnito).	☐	☐	☐	☐	☐
36. Sei usar filtros e outras ferramentas para tornar uma fotografia ou vídeo mais atraentes.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Sei usar funções avançadas de procura nos motores de busca.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Sei usar linguagem de programação (por exemplo, XML, Python).	☐	☐	☐	☐	☐
39. Sei usar um motor de busca para pesquisar apenas páginas em português.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Sei usar um serviço <i>online</i> para traduzir texto.	☐	☐	☐	☐	☐

40. No âmbito do uso que fazes dos *media* (ver televisão, ler jornais ou revistas, navegar na Internet, jogar videojogos, etc.), alguma vez te ocorreram pensamentos como estes?³

	Sim	Não
1. Estes anúncios que me aparecem <i>online</i> foram seleccionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas.	☐	☐

2.	Se eu inserir o meu endereço de <i>email</i> neste site, podem usá-lo para me enviar publicidade.	☐	☐
3.	As personagens que falam deste produto são reais e expressam a sua opinião sincera, ou são pessoas pagas para promoverem o produto?	☐	☐
4.	Se partilhar com os meus amigos a publicação/o vídeo deste <i>influencer</i> (<i>youtuber, instagramer, blogger, etc.</i>), eles vão ficar expostos à publicidade oculta de determinadas marcas ou serviços.	☐	☐

Atitudes e valores

41. No âmbito do uso que fazes dos *media* (ver televisão, ler jornais ou revistas, navegar na Internet, jogar videojogos, etc.), alguma vez te ocorreram pensamentos como estes? ³

	Sim	Não
1.	As pessoas da minha idade passam tanto tempo em frente ao ecrã, que já nem se encontram com os amigos.	☐ ☐
2.	As imagens destas pessoas são demasiado perfeitas para serem naturais.	☐ ☐
3.	Depois de ouvir a reportagem/o programa de televisão sobre este tema, a minha opinião sobre o mesmo mudou.	☐ ☐
4.	Estas imagens são tão violentas que podem perturbar/incomodar algumas pessoas.	☐ ☐
5.	Esta notícia está feita para levar as pessoas a partilharem-na com outras, mesmo que reconheçam que a sua veracidade é duvidosa.	☐ ☐

42. Quando escreves uma mensagem para enviar a colegas/amigos através do WhatsApp, *email*, chat de uma rede social ou outro meio digital, alguma vez te ocorreram os seguintes pensamentos, antes de enviar as mensagens? ³

	Sim	Não
1.	Vou ler outra vez o que escrevi antes de enviar, para garantir que ele/ela vai compreender o que eu quero dizer.	☐ ☐
2.	Com que imagem vai ficar de mim, quem ler a minha mensagem?	☐ ☐
3.	Será que o que eu estou a escrever pode incomodar algum/a deles/delas?	☐ ☐
4.	Que respostas poderei receber, de quem ler esta minha mensagem?	☐ ☐
5.	O que estou a escrever pode transmitir uma visão incompleta dos factos?	☐ ☐

43. Assinala se alguma destas situações já ocorreu contigo. ⁵

	Sim	Não
1.	Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara.	☐ ☐
2.	Conversar <i>online</i> com pessoas que nunca conheci na vida real.	☐ ☐
3.	Dizer ou fazer coisas <i>online</i> que nunca faria na vida real.	☐ ☐
4.	Encontrar-me pessoalmente com alguém que conheci pela primeira vez na Internet.	☐ ☐
5.	Enviar uma mensagem insultuosa ou a gozar com outra pessoa.	☐ ☐
6.	Jogar jogos ou ver vídeos/fotografias destinados apenas a adultos.	☐ ☐
7.	Partilhar a <i>password</i> com os colegas da turma.	☐ ☐
8.	Partilhar informação ou conteúdos de outras pessoas sem autorização.	☐ ☐
9.	Publicar fotografias/vídeos sobre ti e/ou comentários que podem ser vistos por pessoas que não conheço cara a cara.	☐ ☐
10.	Publicar fotos dos locais onde te encontras, quando estás em férias.	☐ ☐
11.	Receber uma mensagem insultuosa ou a gozar comigo enviada por outra pessoa.	☐ ☐
12.	Trocar fotos ou vídeos íntimos via telemóvel (em <i>chats</i> ou redes sociais).	☐ ☐

44. Durante o último ano, alguma destas situações se aplica às tuas atividades *online*? ⁶

	Sim	Não
1.	Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã.	☐ ☐
2.	Senti que não conseguia deixar de jogar videojogos ou utilizar redes sociais.	☐ ☐

3.	Saltei o sono, as refeições ou o banho para poder passar mais tempo a jogar videojogos ou a utilizar redes sociais.	☐	☐
4.	Menti a outros sobre quanto tempo gasto em videojogos ou redes sociais.	☐	☐
5.	Senti que o tempo gasto em videojogos ou redes sociais prejudicou a minha avaliação na escola.	☐	☐
6.	Senti que o tempo gasto em videojogos ou redes sociais me deixa pouco tempo para estar com os amigos ou com a família.	☐	☐

45. Alguma destas situações descreve o teu comportamento? ⁶

	Sim	Não
1. Tenho uma necessidade constante de consultar o <i>smartphone</i> .	☐	☐
2. Olho para o <i>smartphone</i> assim que acordo e antes de fazer qualquer outra coisa.	☐	☐
3. Sinto-me ansioso(a) ou zangado(a) se tenho de desligar o <i>smartphone</i> por demasiado tempo.	☐	☐
4. Fico chateado(a) quando as minhas mensagens ou fotografias não têm gostos ou comentários suficientes.	☐	☐

46. Os teus pais ou encarregados de educação estabeleceram algum limite para o tempo que passas *online* ou a jogar videojogos?

1.	Sim	☐
2.	Não	☐

47. Falas com os teus pais ou encarregados de educação sobre as tuas atividades *online*?

1.	Nunca	☐
2.	Raramente	☐
3.	Ocasionalmente	☐
4.	Frequentemente	☐
5.	Muito frequentemente	☐

Obrigado pela tua participação!

Notas

¹ Pereira, S., Moura, P., & Pinto, M. (2015). Níveis de Literacia Mediática - Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/169 [adaptado de]

² Pereira, S., Moura, P., & Pinto, M. (2015). Níveis de Literacia Mediática - Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/169

³ Matos, A. P. M. (Coord.) (2020). *Questionário de Avaliação das Competências de Literacia Digital e Mediática dos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico – Projeto COMEDIG* (não publicado)

⁴ Schneider, L., Helsper, E. J., van Deursen, A. J. A. M., & van Laar, E. (2021). youth Digital Skills Indicator questionnaire. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/disto/surveys> [adaptado de]

⁵ Matos, A. P. M. (Coord.) (2020). *Questionário de Avaliação das Competências de Literacia Digital e Mediática dos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico – Projeto COMEDIG* (não publicado) [adaptado de]

⁶ DQ LAB PTE. LTD. (2021). The 8 core DQ Citizenship Skills Children Need.

<https://us.dqworld.net/#!/landing/whatisdqworld> [adaptado de]

Apêndice B – Análise estatística das respostas do IQ – dados sociodemográficos

SPSS.B1. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a avaliação obtida pelos alunos no final do 9.º ano e a turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : Os níveis de avaliação obtida pelos alunos no final do 9.º ano têm igual distribuição em todas as turmas

H_a : Os níveis de avaliação obtida pelos alunos no final do 9.º ano não têm igual distribuição em todas as turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
Avaliação no final do 9.º ano	Turma AC	27	57,37
	Turma AH	28	35,75
	Turma BC	28	67,27
	Turma BH	21	48,88
	Total	104	

Tabela 61 – Teste de Kruskal-Wallis Avaliação no final do 9.º ano * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Avaliação no final do 9.º ano
H de Kruskal-Wallis	17,848
df	3
Significância Sig.	<,001
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 62 – Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis. Avaliação no final do 9.º ano * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula ($H=17,848$; $p<0,001$). Como se observa na tabela seguinte, os alunos que obtiveram melhores classificações no final do 9.º ano foram os das turmas AC e BC (turmas de ciências e tecnologias). As diferenças são estatisticamente significativas.

		Turma							
		Turma AC		Turma AH		Turma BC		Turma BH	
		Contag	% de N da	Contag	% de N da	Contag	% de N da	Contag	% de N da
		em	linha	em	linha	em	linha	em	linha
Avaliação no final do 9.º ano	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis inferiores a 3	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores ou inferiores a 3	3	25,0%	6	50,0%	1	8,3%	2	16,7%
	Apenas nível 3 ou maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores a 3	7	20,0%	13	37,1%	5	14,3%	10	28,6%
	Apenas nível 4 ou maioritariamente nível 4 e alguns níveis superiores ou inferiores a 4	10	29,4%	7	20,6%	12	35,3%	5	14,7%

	Apenas nível 5 ou maioritariamente nível 5 e alguns níveis inferiores a 5	7	31,8%	1	4,5%	10	45,5%	4	18,2%
--	---	---	-------	---	------	----	-------	---	-------

Tabela 63 – Avaliação no final do 9.º ano por turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.B2. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a retenção dos alunos em anos anteriores e a turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : O número de alunos retidos em anos anteriores tem igual distribuição em todas as turmas

H_a : O número de alunos retidos em anos anteriores tem igual distribuição em todas as turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
Alguma vez reprovaste?	Turma AC	27	57,15
	Turma AH	28	40,57
	Turma BC	28	59,14
	Turma BH	21	53,57
	Total	104	

Tabela 64 – Teste de Kruskal-Wallis Número de alunos retidos * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Alguma vez reprovaste?
H de Kruskal-Wallis	15,608
df	3
Significância Sig.	,001
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 65 – Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis Número de alunos retidos * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula ($H=15,608$; $p<0,01$). Como se observa na tabela seguinte, os alunos das turmas AC e BC (turmas de ciências e tecnologias) foram os que menos vezes reprovaram em anos anteriores. As diferenças são estatisticamente significativas.

		Turma							
		Turma AC		Turma AH		Turma BC		Turma BH	
		Contagem	% de N da coluna	Contagem	% de N da coluna	Contagem	% de N da coluna	Contagem	% de N da coluna
Alguma vez reprovaste?	Sim	2	7,4%	11	39,3%	1	3,6%	3	14,3%
	Não	25	92,6%	17	60,7%	27	96,4%	18	85,7%

Tabela 66 – Número de alunos retidos por turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Apêndice C – Análise estatística das respostas do IQ - Uso dos *Media*

SPPS.C1. Teste de Qui-quadrado de Pearson e por Simulação de Monte Carlo

Pretendeu-se saber se há relação entre o número de livros disponíveis em casa e os hábitos de leitura dos alunos (Q28 e Q30). Agruparam-se os alunos que responderam nunca, raramente e ocasionalmente como “não leitores ou leitores ocasionais” e os que leem frequentemente ou muito frequentemente como “leitores frequentes ou muito frequentes”. Aplicado o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021), verificou-se que alunos com mais livros em casa, tendencialmente, têm mais hábitos de leitura, mas não se encontraram diferenças estatisticamente significativas ($p>0,01$):

Resumo de processamento de casos						
	Válido		Casos Omissos		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
Quanto livros possui em casa, sem contar com os manuais escolares? * Com que frequência lê livros em papel	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%

Tabela 67 – Tabulação cruzada livros e hábitos de leitura (processamento de casos). IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tabulação cruzada Quantos livros possui em casa? * Com que frequência lê livros em papel					
			Com que frequência lê livros em papel		Total
			Não leitores/leitores ocasionais	Leitores frequentes/muito frequentes	
Quantos livros possui em casa, sem contar com os manuais escolares?	Menos de 5	Contagem	12	2	14
		% em Quantos livros possui em casa?	85,7%	14,3%	100,0%
	Entre 5 e 20	Contagem	27	7	34
		% em Quantos livros possui em casa?	79,4%	20,6%	100,0%
	Entre 20 e 50	Contagem	15	16	31
		% em Quantos livros possui em casa?	48,4%	51,6%	100,0%
	Entre 50 e 100	Contagem	7	4	11
		% em Quantos livros possui em casa?	63,6%	36,4%	100,0%
	Mais de 100	Contagem	10	4	14
		% em Quantos livros possui em casa?	71,4%	28,6%	100,0%
Total		Contagem	71	33	104
		% em Quantos livros possui em casa?	68,3%	31,7%	100,0%

Tabela 68 – Tabulação cruzada livros e hábitos de leitura. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado			
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	9,746 ^a	4	,045
Razão de verossimilhança	9,790	4	,044
Associação Linear por Linear	2,072	1	,150
N de Casos Válidos	104		

a. 3 células (30,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,49.

Tabela 69 – Teste de qui-quadrado – livros e hábitos de leitura. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,306	,045
	V de Cramer	,306	,045
N de Casos Válidos		104	

Tabela 70 – Medidas simétricas – livros e hábitos de leitura. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Dado que 3 células (30%) esperavam uma contagem menor que 5, aplicou-se também o teste por simulação de Monte Carlo, que confirmou a ausência de diferenças estatisticamente significativas:

Testes qui-quadrado									
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig. Monte Carlo (Bilateral)			Sig. Monte Carlo (1 lado)		
				Significância	Intervalo de Confiança 99%		Significância	Intervalo de Confiança 99%	
					Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior
Qui-quadrado de Pearson	9,746 ^a	4	,045	,043 ^b	,037	,048			
Razão de verossimilhança	9,790	4	,044	,056 ^b	,050	,062			
Teste exato de Fisher-Freeman-Halton	9,304			,049 ^b	,043	,054			
Associação Linear por Linear	2,072 ^c	1	,150	,164 ^b	,155	,174	,088 ^b	,081	,096
N de Casos Válidos	104								

a. 3 células (30,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,49.

b. Baseado em 10000 tabelas de amostra com a semente 2000000.

c. A estatística padronizada é 1,440.

Tabela 71 – Teste de Monte Carlo Livros e hábitos de leitura. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.C2. Teste de Qui-quadrado de Pearson

Pretendeu-se saber se há relação entre o sexo dos alunos e o tempo de uso do ecrã, tanto durante a semana como ao fim de semana (Q33.1 e Q33.2). Aplicado o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021), não se encontraram diferenças estatisticamente significativas ($p>0,01$):

33.1- Durante a semana, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo

Tabulações cruzadas					
			Sexo		Total
			Masc.	Fem.	
33.1 - Durante a semana (de segunda a sexta-feira), quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã	Entre 1 e 2 horas	Contagem	1	6	7
		% em 33.1 - Durante a semana, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã	14,3%	85,7%	100,0%
	Entre 2 e 3 horas	Contagem	5	9	14
		% em 33.1 - Durante a semana, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã	35,7%	64,3%	100,0%
	Entre 3 e 4 horas	Contagem	8	5	13
		% em 33.1 - Durante a semana, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã	61,5%	38,5%	100,0%
	Entre 4 e 5 horas	Contagem	8	13	21
		% em 33.1 - Durante a semana, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã	38,1%	61,9%	100,0%
Total	Entre 5 e 6 horas	Contagem	12	12	24
		% em 33.1 - Durante a semana, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã	50,0%	50,0%	100,0%
	Mais de seis horas	Contagem	10	13	23
		% em 33.1 - Durante a semana, quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã	43,5%	56,5%	100,0%
			44	58	102
			43,1%	56,9%	100,0%

Tabela 72 – Tabulação cruzada Durante a semana (de segunda a sexta-feira), quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo (resumo de processamento de casos). IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado			
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	5,164 ^a	5	,396
Razão de verossimilhança	5,487	5	,359
N de Casos Válidos	102		

a. 2 células (16,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,02.

Tabela 73 – Teste de qui-quadrado. Durante a semana (de segunda a sexta-feira), quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,225	,396
	V de Cramer	,225	,396
N de Casos Válidos		102	

Tabela 74 – Medidas simétricas. Durante a semana (de segunda a sexta-feira), quanto tempo, em média, usas por dia o ecrã * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento relativamente ao fim de semana, tendo-se obtido os seguintes resultados: $\chi^2=3,556$; $p=0,615$.

Apêndice D – Análise estatística das respostas do IQ - Saber usar os *media*

SPSS.D1. Criação de índices sintéticos

Procedeu-se à criação de índices sintéticos a partir da pergunta 39 do questionário, e posteriormente, executou-se o Teste de fiabilidade dos índices mediante *Alpha de Cronbach*, ambos os procedimentos implementados no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1. Sei aceder às definições da televisão para alterar a cor, o brilho ou o contraste	54,48	130,466	,547	,948
3. Sei bloquear pop-ups e anúncios indesejados	54,82	124,908	,713	,944
4. Sei aceder ao histórico do navegador de internet para encontrar uma página que consulte anteriormente	54,21	128,693	,794	,942
5. Sei criar, no ambiente de trabalho do computador, atalhos para pastas	54,54	127,241	,738	,943
7. Sei criar uma playlist no telemóvel ou tablet	54,32	125,889	,822	,941
8. Sei criar, guardar e enviar documentos	54,32	129,597	,740	,943
14. Sei encontrar informação numa página web, qualquer que seja o seu formato	54,66	126,225	,803	,942
15. Sei escolher as melhores palavras-chave para pesquisas online	54,83	127,232	,764	,942
17. Sei guardar fotos, documentos e outras coisas na nuvem (por exemplo, Google Drive, Dropbox, iCloud, etc	54,61	127,581	,721	,943
23. Sei o que significam diferentes ícones numa aplicação ou página web	54,85	123,704	,786	,942
24. Sei personalizar o ecrã de bloqueio do computador	54,53	122,776	,814	,941
26. Sei pesquisar livros, autores ou temas no catálogo online da biblioteca da escola	54,93	125,927	,660	,945
37. Sei usar funções avançadas de procura nos motores de busca	54,96	124,523	,675	,945
39. Sei usar um motor de busca para pesquisar apenas páginas em português	54,83	125,096	,719	,944

Tabela 75 – Teste de fiabilidade do índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* mediante *Alpha de Cronbach*. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,947	14

Tabela 76 – Estatísticas de confiabilidade do índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* mediante *Alpha de Cronbach*. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
2. Sei avaliar se uma página de internet tem informação de confiança	19,23	24,995	,637	,883
12. Sei distinguir conteúdos patrocinados ou não patrocinados.	19,44	21,977	,723	,871
13. Sei distinguir uma notícia de um texto de opinião	19,13	23,923	,685	,876

18. Sei identificar conteúdos de publicidade, mesmo que estejam feitos de forma a parecer que não são	19,15	22,772	,757	,865
22. Sei o que fazer para verificar se uma notícia é verdadeira.	19,34	22,536	,781	,861
30. Sei que diferentes tipos de licenças se aplicam aos conteúdos online	19,57	22,714	,690	,876

Tabela 77 – Teste de fiabilidade do índice de sintético de apreciação crítica da informação mediante Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,891	6

Tabela 78 – Estatísticas de confiabilidade do índice de sintético de apreciação crítica da informação mediante Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
6. Sei criar, numa rádio digital, uma lista das estações de rádio favoritas, ordenada de acordo com as preferências	29,73	40,199	,372	,915
16. Sei fazer com que muitas pessoas vão ver o que publico online	29,13	37,904	,599	,888
28. Sei quando devo desligar o som ou o vídeo quando estou em interação online	28,21	38,091	,777	,871
29. Sei quando posso ou não usar emoticons	28,33	37,543	,796	,869
31. Sei que imagens e informação sobre mim posso partilhar online	28,38	36,858	,803	,867
32. Sei que meio ou ferramenta devo usar para comunicar com alguém	28,22	37,650	,781	,870
35. Sei usar a navegação privada	28,56	37,861	,625	,885
36. Sei usar filtros e outras ferramentas para tornar uma fotografia ou vídeo mais atraentes	28,49	37,631	,781	,870

Tabela 79 – Teste de fiabilidade do índice de sintético competências de interação e comunicação através dos media mediante Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,893	8

Tabela 80 – Estatísticas de confiabilidade do índice de sintético de competências de interação e comunicação através dos media mediante Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
9. Sei criar um podcast, com base em material áudio previamente recolhido	10,91	8,429	,621	,654
10. Sei criar um produto digital, utilizando ferramentas de edição de texto, de áudio, de imagens e/ou de vídeo	10,35	9,316	,556	,692
38. Sei usar linguagem de programação	11,06	8,832	,549	,699
40. Sei usar um serviço online para traduzir texto	9,54	11,125	,495	,730

Tabela 81 – Teste de fiabilidade do índice de sintético de competências criativas no uso dos media mediante Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,753	4

Tabela 82 – Estatísticas de confiabilidade do índice de sintético de competências criativas no uso dos media mediante Alpha de Cronbach.. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
11. Sei desligar a geolocalização nos dispositivos móveis	29,26	40,699	,558	,920
19. Sei identificar e usar conteúdos com direitos de autor	29,33	40,727	,691	,904
20. Sei mudar as definições de privacidade dos dispositivos e dos serviços online.	28,86	40,319	,774	,897
21. Sei mudar coisas que publiquei online depois de ver as reações de outras pessoas	28,89	40,717	,744	,900
25. Sei pesquisar na internet imagens que sejam de utilização livre	28,76	41,291	,738	,900
27. Sei proteger um dispositivo (por exemplo, com PIN, impressão digital, reconhecimento facial)	28,64	41,028	,748	,900
33. Sei reconhecer quando alguém está a ser alvo de bullying online	28,89	41,513	,755	,899
34. Sei reportar conteúdos negativos sobre mim ou sobre grupos a que pertença	28,90	39,971	,791	,896

Tabela 83 – Teste de fiabilidade do índice de sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media mediante Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

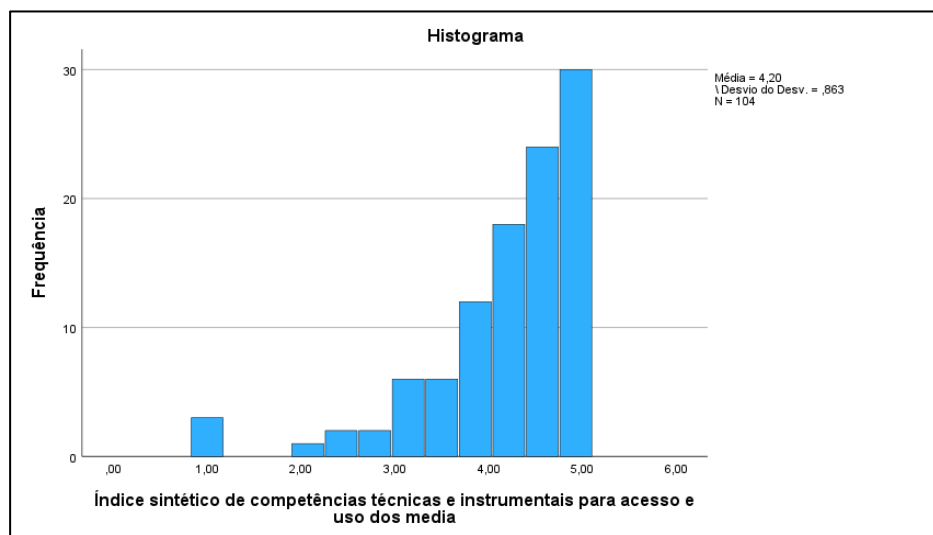
Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,913	8

Tabela 84 – Estatísticas de confiabilidade do índice de sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media mediante Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00	3	2,9	2,9	2,9
	1,93	1	1,0	1,0	3,8
	2,57	2	1,9	1,9	5,8
	2,93	2	1,9	1,9	7,7
	3,00	4	3,8	3,8	11,5
	3,14	1	1,0	1,0	12,5
	3,29	1	1,0	1,0	13,5
	3,50	1	1,0	1,0	14,4
	3,57	3	2,9	2,9	17,3
	3,64	2	1,9	1,9	19,2
	3,71	3	2,9	2,9	22,1
	3,79	2	1,9	1,9	24,0
	3,86	3	2,9	2,9	26,9
	3,93	1	1,0	1,0	27,9
	4,00	3	2,9	2,9	30,8
	4,07	2	1,9	1,9	32,7
	4,14	1	1,0	1,0	33,7
	4,21	4	3,8	3,8	37,5
	4,29	4	3,8	3,8	41,3
	4,36	7	6,7	6,7	48,1
	4,43	6	5,8	5,8	53,8
	4,50	3	2,9	2,9	56,7

4,57	4	3,8	3,8	60,6
4,64	2	1,9	1,9	62,5
4,71	9	8,7	8,7	71,2
4,79	5	4,8	4,8	76,0
4,86	5	4,8	4,8	80,8
4,93	1	1,0	1,0	81,7
5,00	19	18,3	18,3	100,0
Total	104	100,0	100,0	

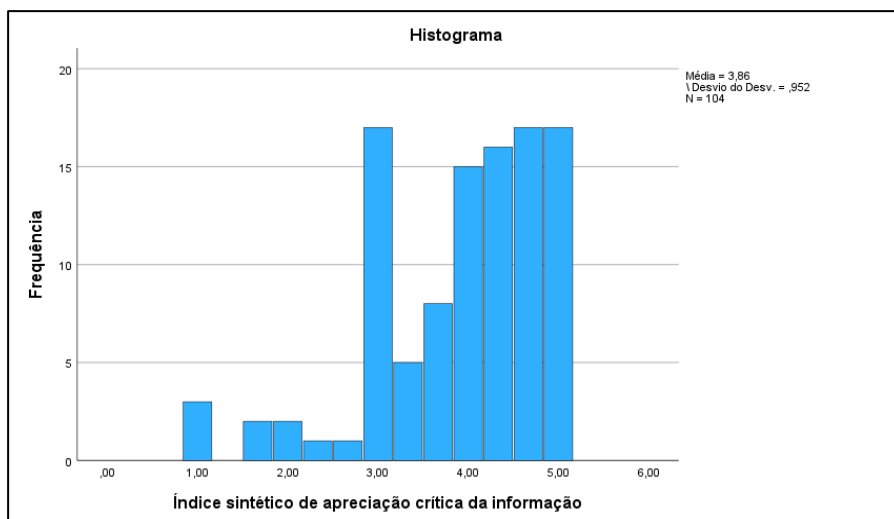
Tabela 85 – Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.



Histograma 1 – Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Índice sintético de apreciação crítica da informação					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00	3	2,9	2,9	2,9
	1,50	2	1,9	1,9	4,8
	1,83	1	1,0	1,0	5,8
	2,17	1	1,0	1,0	6,7
	2,33	1	1,0	1,0	7,7
	2,67	1	1,0	1,0	8,7
	2,83	3	2,9	2,9	11,5
	3,00	10	9,6	9,6	21,2
	3,17	4	3,8	3,8	25,0
	3,33	5	4,8	4,8	29,8
	3,50	2	1,9	1,9	31,7
	3,67	6	5,8	5,8	37,5
	3,83	5	4,8	4,8	42,3
	4,00	10	9,6	9,6	51,9
	4,17	6	5,8	5,8	57,7
	4,33	10	9,6	9,6	67,3
	4,50	6	5,8	5,8	73,1
	4,67	11	10,6	10,6	83,7
	4,83	6	5,8	5,8	89,4
	5,00	11	10,6	10,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

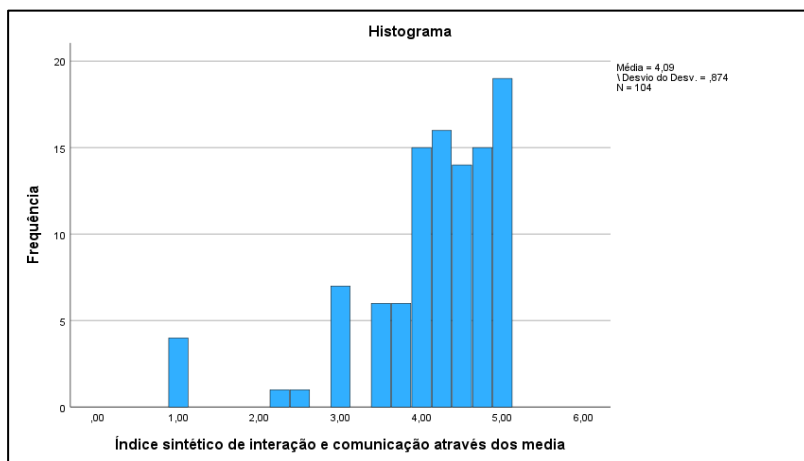
Tabela 86 – Índice sintético de apreciação crítica da informação. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29



Histograma 2 – Índice sintético de apreciação crítica da informação. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Índice sintético de interação e comunicação através dos media					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	4	3,8	3,8	3,8
	2,25	1	1,0	1,0	4,8
	2,38	1	1,0	1,0	5,8
	3,00	7	6,7	6,7	12,5
	3,38	3	2,9	2,9	15,4
	3,50	3	2,9	2,9	18,3
	3,63	4	3,8	3,8	22,1
	3,75	2	1,9	1,9	24,0
	3,88	4	3,8	3,8	27,9
	4,00	11	10,6	10,6	38,5
	4,13	8	7,7	7,7	46,2
	4,25	8	7,7	7,7	53,8
	4,38	7	6,7	6,7	60,6
	4,50	7	6,7	6,7	67,3
	4,63	9	8,7	8,7	76,0
	4,75	6	5,8	5,8	81,7
	4,88	5	4,8	4,8	86,5
	5,00	14	13,5	13,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

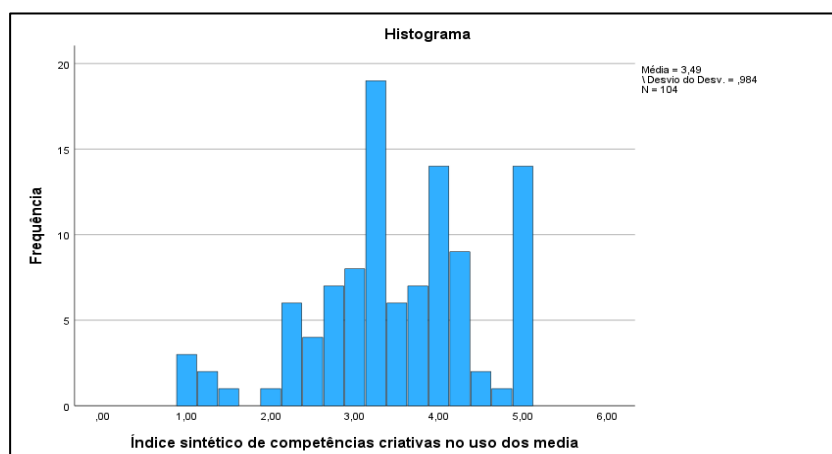
Tabela 87 – Índice sintético de interação e comunicação através dos media. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.



Histograma 3 – Índice sintético de interação e comunicação através dos media. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00	3	2,9	2,9	2,9
	1,25	2	1,9	1,9	4,8
	1,50	1	1,0	1,0	5,8
	2,00	1	1,0	1,0	6,7
	2,25	6	5,8	5,8	12,5
	2,50	4	3,8	3,8	16,3
	2,75	7	6,7	6,7	23,1
	3,00	8	7,7	7,7	30,8
	3,25	19	18,3	18,3	49,0
	3,50	6	5,8	5,8	54,8
	3,75	7	6,7	6,7	61,5
	4,00	14	13,5	13,5	75,0
	4,25	9	8,7	8,7	83,7
	4,50	2	1,9	1,9	85,6
	4,75	1	1,0	1,0	86,5
	5,00	14	13,5	13,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Tabela 88 – Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

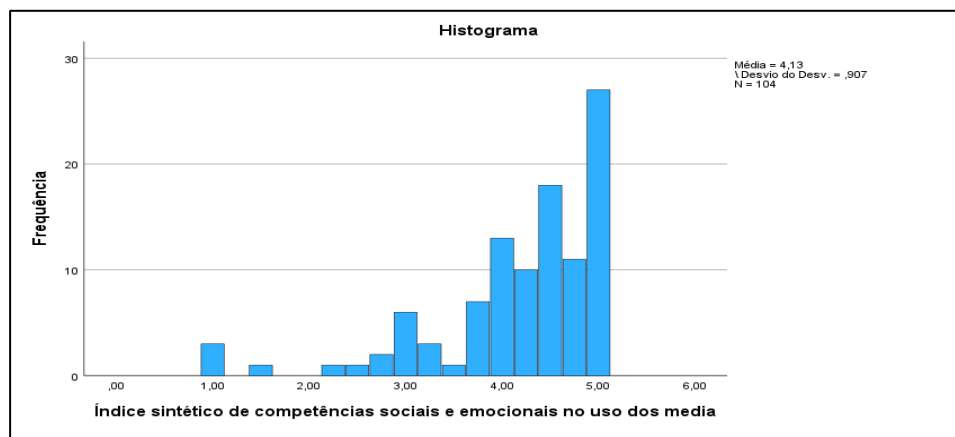


Histograma 4 – Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00	3	2,9	2,9	2,9
	1,38	1	1,0	1,0	3,8
	2,25	1	1,0	1,0	4,8
	2,50	1	1,0	1,0	5,8
	2,75	2	1,9	1,9	7,7
	3,00	6	5,8	5,8	13,5
	3,13	3	2,9	2,9	16,3
	3,38	1	1,0	1,0	17,3
	3,63	4	3,8	3,8	21,2
	3,75	3	2,9	2,9	24,0
	3,88	6	5,8	5,8	29,8
	4,00	7	6,7	6,7	36,5
	4,13	4	3,8	3,8	40,4
	4,25	6	5,8	5,8	46,2
	4,38	9	8,7	8,7	54,8
	4,50	9	8,7	8,7	63,5
	4,63	6	5,8	5,8	69,2

4,75	5	4,8	4,8	74,0
4,88	6	5,8	5,8	79,8
5,00	21	20,2	20,2	100,0
Total	104	100,0	100,0	

Tabela 89 – Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.



Histograma 5 – Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.D2. Teste Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

Procurou determinar-se a variância das turmas relativamente às competências declaradas, começando por se analisar o pressuposto da normalidade através do teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra, aplicado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, tendo-se verificado que os índices de competências têm uma distribuição normal em todas as turmas.

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra								
Turma			1. Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	3. Índice sintético de apreciação crítica da informação	2. Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	4. Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	5. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	
Turma AC	N		27	27	27	27	27	
AC	Parâmetros normais ^{a,b}	Média	4,0529	3,7407	4,0463	3,2593	4,0509	
		Estatística do teste Padrão		,90689	,96779	,87304	1,04348	,94326
	Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,200	,124	,137	,095	,157	
		Positivo	,148	,097	,137	,095	,157	
		Negativo	-,200	-,124	-,129	-,093	-,153	
	Estatística de teste		,200	,124	,137	,095	,157	
	Significância Sig. (2 extremidades) ^c		,007	,200 ^e	,200 ^e	,200 ^e	,085	
	Sig. Monte Carlo (2 extremidades) ^d	Sig.		,007	,337	,204	,768	,078
		Intervalo de Confiança 99%	Limite inferior	,005	,325	,193	,757	,071
Limite superior			,009	,350	,214	,779	,084	
Turma AH	N		28	28	28	28	28	
AH	Parâmetros normais ^{a,b}	Média	4,2219	3,8929	4,0580	3,6518	4,1518	
		Estatística do teste Padrão		,70640	,87397	,91381	,92881	,86760

	Diferenças Mais Extremas	Absoluto		,147	,123	,189	,182	,164
		Positivo		,135	,103	,151	,104	,164
		Negativo		-,147	-,123	-,189	-,182	-,161
	Estatística de teste			,147	,123	,189	,182	,164
	Significância Sig. (2 extremidades) ^c			,123	,200 ^e	,012	,018	,052
	Sig. Monte Carlo (2 extremidades) ^d	Sig.		,116	,327	,011	,017	,046
		Intervalo de Confiança 99%	Limite inferior	,108	,315	,008	,013	,040
Limite superior			,124	,339	,014	,020	,051	
Turma BC	N			28	28	28	28	28
	Parâmetros normais ^{a,b}	Média		4,3648	3,9643	4,2143	3,4643	4,2813
		Estatística do teste Padrão		,73677	,90308	,59205	,81284	,71332
	Diferenças Mais Extremas	Absoluto		,218	,159	,144	,146	,161
		Positivo		,194	,126	,092	,113	,157
		Negativo		-,218	-,159	-,144	-,146	-,161
	Estatística de teste			,218	,159	,144	,146	,161
	Significância Sig. (2 extremidades) ^c			,001	,069	,140	,131	,061
	Sig. Monte Carlo (2 extremidades) ^d	Sig.		,002	,064	,134	,123	,056
		Intervalo de Confiança 99%	Limite inferior	,001	,058	,125	,114	,050
Limite superior			,003	,071	,142	,131	,062	
Turma BH	N			21	21	21	21	21
	Parâmetros normais ^{a,b}	Média		4,1531	3,8413	4,0238	3,5952	4,0238
		Estatística do teste Padrão		1,13621	1,13220	1,14402	1,17918	1,14947
	Diferenças Mais Extremas	Absoluto		,231	,211	,258	,164	,258
		Positivo		,228	,153	,197	,117	,198
		Negativo		-,231	-,211	-,258	-,164	-,258
	Estatística de teste			,231	,211	,258	,164	,258
	Significância Sig. (2 extremidades) ^c			,005	,015	<,001	,144	<,001
	Sig. Monte Carlo (2 extremidades) ^d	Sig.		,003	,013	<,001	,137	<,001
		Intervalo de Confiança 99%	Limite inferior	,002	,010	,000	,128	,000
Limite superior			,005	,016	,001	,146	,001	

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

d. Método Lilliefors baseado em 10000 amostras de Monte Carlo com valor inicial 1535910591.

e. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

Tabela 90 – Teste Kolmogorov Smirnov de uma amostra aos índices sintéticos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.D3. Teste ANOVA

A fim de avaliar a variância dos índices de competências midiáticas declaradas em função da turma, aplicou-se o Teste ANOVA, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipóteses do teste (bilateral):

H_0 : A média dos Índices de competências midiáticas é igual em todas as turmas

H_a : A média dos Índices de competências midiáticas é diferente em pelo menos uma turma

Descritivas									
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	AC	27	4,0529	,90689	,17453	3,6942	4,4117	1,00	5,00
	AH	28	4,2219	,70640	,13350	3,9480	4,4959	2,57	5,00
	BC	28	4,3648	,73677	,13924	4,0791	4,6505	1,93	5,00
	BH	21	4,1531	1,13621	,24794	3,6359	4,6703	1,00	5,00
	Total	104	4,2026	,86314	,08464	4,0348	4,3705	1,00	5,00
Índice sintético de apreciação crítica da informação	AC	27	3,7407	,96779	,18625	3,3579	4,1236	1,00	5,00
	AH	28	3,8929	,87397	,16516	3,5540	4,2317	1,50	5,00
	BC	28	3,9643	,90308	,17067	3,6141	4,3145	1,50	5,00
	BH	21	3,8413	1,13220	,24707	3,3259	4,3566	1,00	5,00
	Total	104	3,8622	,95204	,09336	3,6770	4,0473	1,00	5,00
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	AC	27	3,2593	1,04348	,20082	2,8465	3,6720	1,00	5,00
	AH	28	3,6518	,92881	,17553	3,2916	4,0119	1,25	5,00
	BC	28	3,4643	,81284	,15361	3,1491	3,7795	1,25	5,00
	BH	21	3,5952	1,17918	,25732	3,0585	4,1320	1,00	5,00
	Total	104	3,4880	,98371	,09646	3,2967	3,6793	1,00	5,00
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	AC	27	4,0463	,87304	,16802	3,7009	4,3917	1,00	5,00
	AH	28	4,0580	,91381	,17269	3,7037	4,4124	1,00	5,00
	BC	28	4,2143	,59205	,11189	3,9847	4,4439	2,25	5,00
	BH	21	4,0238	1,14402	,24965	3,5031	4,5446	1,00	5,00
	Total	104	4,0901	,87360	,08566	3,9202	4,2600	1,00	5,00
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	AC	27	4,0509	,94326	,18153	3,6778	4,4241	1,00	5,00
	AH	28	4,1518	,86760	,16396	3,8154	4,4882	1,38	5,00
	BC	28	4,2813	,71332	,13480	4,0047	4,5578	2,25	5,00
	BH	21	4,0238	1,14947	,25083	3,5006	4,5470	1,00	5,00
	Total	104	4,1346	,90671	,08891	3,9583	4,3109	1,00	5,00

Tabela 91 – Teste ANOVA de variância dos índices de competências midiáticas declaradas em função da turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes de homogeneidade de variâncias						
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Com base em média	,618	3	100	,605	
	Com base em mediana	,379	3	100	,768	
	Com base em mediana e com gl ajustado	,379	3	79,322	,768	
	Com base em média aparada	,438	3	100	,726	
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Com base em média	,235	3	100	,872	
	Com base em mediana	,155	3	100	,926	
	Com base em mediana e com gl ajustado	,155	3	90,043	,926	
	Com base em média aparada	,199	3	100	,897	
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Com base em média	1,258	3	100	,293	
	Com base em mediana	1,104	3	100	,351	
	Com base em mediana e com gl ajustado	1,104	3	94,844	,351	
	Com base em média aparada	1,287	3	100	,283	
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Com base em média	1,407	3	100	,245	
	Com base em mediana	1,109	3	100	,349	
	Com base em mediana e com gl ajustado	1,109	3	79,685	,350	
	Com base em média aparada	1,211	3	100	,310	
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Com base em média	,791	3	100	,502	
	Com base em mediana	,509	3	100	,677	
	Com base em mediana e com gl ajustado	,509	3	82,764	,677	
	Com base em média aparada	,660	3	100	,579	

Tabela 92 – Teste de homogeneidade de variâncias. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Entre Grupos	1,404	3	,468	,621	,603
	Nos grupos	75,332	100	,753		
	Total	76,736	103			
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Entre Grupos	,726	3	,242	,261	,853
	Nos grupos	92,632	100	,926		
	Total	93,358	103			
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Entre Grupos	2,421	3	,807	,830	,481
	Nos grupos	97,251	100	,973		
	Total	99,672	103			
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Entre Grupos	,605	3	,202	,258	,855
	Nos grupos	78,003	100	,780		
	Total	78,608	103			
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Entre Grupos	1,057	3	,352	,421	,738
	Nos grupos	83,621	100	,836		
	Total	84,678	103			

Tabela 93 – Teste ANOVA de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tamanhos do efeito do ANOVA ^{a,b}				
		Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	
			Inferior	Superior
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Eta quadrado	,018	,000	,070
	Epsilon quadrado	-,011	-,030	,042
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,011	-,030	,042
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,004	-,010	,014
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Eta quadrado	,008	,000	,038
	Epsilon quadrado	-,022	-,030	,010
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,022	-,030	,009
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,007	-,010	,003
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Eta quadrado	,024	,000	,084
	Epsilon quadrado	-,005	-,030	,056
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,005	-,030	,056
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,002	-,010	,019
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Eta quadrado	,008	,000	,038
	Epsilon quadrado	-,022	-,030	,009
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,022	-,030	,009
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,007	-,010	,003
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Eta quadrado	,012	,000	,055
	Epsilon quadrado	-,017	-,030	,026
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,017	-,030	,026
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,006	-,010	,009
a. Eta quadrado e Epsilon quadrado são estimados com base no modelo de efeito fixo.				
b. As estimativas negativas, mas menos tendenciosas, são mantidas, não arredondadas para zero.				

Tabela 94 – Tamanhos do efeito do ANOVA de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula. Há diferenças nas médias das turmas, mas as mesmas não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

SPSS.D4. Teste ANOVA

A fim de avaliar a variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do tempo de utilização do ecrã (durante a semana) aplicou-se o Teste ANOVA, implementado no software

IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipóteses do teste (bilateral):

H_0 : A média dos Índices de competências mediáticas é igual em todos os tipos de utilizadores dos ecrãs durante a semana.

H_a : A média dos Índices de competências mediáticas é diferente em pelo menos um tipo de utilizadores dos ecrãs durante a semana.

Descritivas									
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso	Utilizador ocasional	7	3,7857	1,01015	,38180	2,8515	4,7199	1,93	4,71
	Utilizador frequente	27	4,1693	,75882	,14603	3,8691	4,4695	2,57	5,00
	Utilizador muito frequente	70	4,2571	,88619	,10592	4,0458	4,4684	1,00	5,00
	Total	104	4,2026	,86314	,08464	4,0348	4,3705	1,00	5,00
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Utilizador ocasional	7	3,4048	1,25409	,47400	2,2449	4,5646	1,50	4,50
	Utilizador frequente	27	3,8951	,94750	,18235	3,5202	4,2699	1,50	5,00
	Utilizador muito frequente	70	3,8952	,92478	,11053	3,6747	4,1157	1,00	5,00
	Total	104	3,8622	,95204	,09336	3,6770	4,0473	1,00	5,00
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Utilizador ocasional	7	3,1786	1,02789	,38850	2,2279	4,1292	1,25	4,25
	Utilizador frequente	27	3,3796	,98393	,18936	2,9904	3,7689	1,25	5,00
	Utilizador muito frequente	70	3,5607	,98396	,11761	3,3261	3,7953	1,00	5,00
	Total	104	3,4880	,98371	,09646	3,2967	3,6793	1,00	5,00
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Utilizador ocasional	7	3,9107	,78963	,29845	3,1804	4,6410	2,25	4,75
	Utilizador frequente	27	4,0324	,91304	,17571	3,6712	4,3936	1,00	5,00
	Utilizador muito frequente	70	4,1304	,87447	,10452	3,9218	4,3389	1,00	5,00
	Total	104	4,0901	,87360	,08566	3,9202	4,2600	1,00	5,00
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Utilizador ocasional	7	3,7143	,89476	,33819	2,8868	4,5418	2,25	4,63
	Utilizador frequente	27	4,1250	,88795	,17089	3,7737	4,4763	1,38	5,00
	Utilizador muito frequente	70	4,1804	,91674	,10957	3,9618	4,3989	1,00	5,00
	Total	104	4,1346	,90671	,08891	3,9583	4,3109	1,00	5,00

Tabela 95 – Teste ANOVA Descritivas; variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do tempo de utilização do ecrã. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes de homogeneidade de variâncias					
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Com base em média	,271	2	101	,763
	Com base em mediana	,120	2	101	,887
	Com base em mediana e com gl ajustado	,120	2	94,586	,887
	Com base em média aparada	,239	2	101	,788
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Com base em média	1,030	2	101	,361
	Com base em mediana	,504	2	101	,605
	Com base em mediana e com gl ajustado	,504	2	90,295	,606

	Com base em média aparada	,998	2	101	,372
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Com base em média	,008	2	101	,992
	Com base em mediana	,034	2	101	,967
	Com base em mediana e com gl ajustado	,034	2	100,543	,967
	Com base em média aparada	,023	2	101	,977
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Com base em média	,155	2	101	,857
	Com base em mediana	,175	2	101	,840
	Com base em mediana e com gl ajustado	,175	2	100,927	,840
	Com base em média aparada	,143	2	101	,867
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Com base em média	,038	2	101	,962
	Com base em mediana	,010	2	101	,990
	Com base em mediana e com gl ajustado	,010	2	100,766	,990
	Com base em média aparada	,057	2	101	,945

Tabela 96 – Testes de homogeneidade de variâncias dos índices de competências mediáticas declaradas em função do tempo de utilização do ecrã. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Entre Grupos	1,455	2	,727	,976	,380
	Nos grupos	75,281	101	,745		
	Total	76,736	103			
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Entre Grupos	1,570	2	,785	,864	,425
	Nos grupos	91,788	101	,909		
	Total	93,358	103			
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Entre Grupos	1,357	2	,679	,697	,500
	Nos grupos	98,315	101	,973		
	Total	99,672	103			
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Entre Grupos	,429	2	,214	,277	,759
	Nos grupos	78,179	101	,774		
	Total	78,608	103			
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Entre Grupos	1,386	2	,693	,840	,435
	Nos grupos	83,292	101	,825		
	Total	84,678	103			

Tabela 97 – Teste ANOVA de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tamanhos do efeito do ANOVA ^{a,b}				
			Intervalo de Confiança 95%	
		Estimativa de ponto	Inferior	Superior
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Eta quadrado	,019	,000	,086
	Epsilon quadrado	,000	-,020	,067
	Efeito fixo do Omega quadrado	,000	-,020	,067
	Efeito aleatório do Omega quadrado	,000	-,010	,035
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Eta quadrado	,017	,000	,081
	Epsilon quadrado	-,003	-,020	,063
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,003	-,020	,062
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,001	-,010	,032
Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Eta quadrado	,014	,000	,073
	Epsilon quadrado	-,006	-,020	,055
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,006	-,020	,054

	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,003	-,010	,028
Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Eta quadrado	,005	,000	,048
	Epsilon quadrado	-,014	-,020	,029
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,014	-,020	,028
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,007	-,010	,014
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Eta quadrado	,016	,000	,080
	Epsilon quadrado	-,003	-,020	,062
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,003	-,020	,061
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,002	-,010	,031
a. Eta quadrado e Epsilon quadrado são estimados com base no modelo de efeito fixo.				
b. As estimativas negativas, mas menos tendenciosas, são mantidas, não arredondadas para zero.				

Tabela 98 – Tamanhos do efeito do ANOVA; variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do tempo de utilização do ecrã. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula. As competências declaradas aumentam ligeiramente de acordo com o número de horas de ecrã durante a semana, mas as diferenças não são estatisticamente significativas ($p>0,05$). Aplicou-se o mesmo procedimento relativamente ao tempo de ecrã ao fim de semana, mas as diferenças também não são estatisticamente significativas ($p>0,05$). Obtiveram-se os seguintes resultados:

- Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $Z=0,247$; $p=0,781$.
- Índice sintético de apreciação crítica da informação: $Z=0,414$; $p=0,662$.
- Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*: $Z=0,314$; $p=0,731$.
- Índice sintético de interação e comunicação através dos *media*: $Z=0,184$; $p=0,832$.
- Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $Z=0,158$; $p=0,854$.

SPSS.D5. Teste ANOVA

A fim de avaliar a variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da profissão da mãe, aplicou-se o Teste ANOVA implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipóteses do teste (bilateral):

H_0 : A média dos Índices de competências mediáticas é igual em todos os tipos de profissões da mãe.

H_a : A média dos Índices de competências mediáticas é diferente em pelo menos um tipo profissão da mãe.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media	Profissões qualificadas	24	3,8899	,78670	,16058	3,5577	4,2221	1,93	5,00
	Profissões de nível intermédio	19	4,0376	,97920	,22464	3,5656	4,5096	1,00	5,00
	Profissões não qualificadas	50	4,3286	,89471	,12653	4,0743	4,5828	1,00	5,00
	Desempregado/reformado/ Não exerce profissão	3	4,5238	,10911	,06299	4,2528	4,7949	4,43	4,64
	Total	96	4,1674	,88609	,09044	3,9879	4,3469	1,00	5,00
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Profissões qualificadas	24	3,5625	,85806	,17515	3,2002	3,9248	1,50	4,83
	Profissões de nível intermédio	19	3,6667	1,09573	,25138	3,1385	4,1948	1,00	5,00
	Profissões não qualificadas	50	4,0200	,97395	,13774	3,7432	4,2968	1,00	5,00
	Desempregado/reformado/ Não exerce profissão	3	3,8889	,63099	,36430	2,3214	5,4564	3,17	4,33
	Total	96	3,8316	,97258	,09926	3,6345	4,0287	1,00	5,00
Índice sintético de competências criativas no uso dos media	Profissões qualificadas	24	3,1354	,87221	,17804	2,7671	3,5037	1,25	4,50
	Profissões de nível intermédio	19	3,4474	1,20352	,27611	2,8673	4,0274	1,00	5,00
	Profissões não qualificadas	50	3,6150	,93706	,13252	3,3487	3,8813	1,00	5,00
	Desempregado/reformado/ Não exerce profissão	3	3,3333	,87797	,50690	1,1523	5,5143	2,50	4,25
	Total	96	3,4531	,98362	,10039	3,2538	3,6524	1,00	5,00
Índice sintético de interação e comunicação através dos media	Profissões qualificadas	24	3,8958	,72669	,14834	3,5890	4,2027	2,25	4,88
	Profissões de nível intermédio	19	3,8750	1,21550	,27885	3,2891	4,4609	1,00	5,00
	Profissões não qualificadas	50	4,1750	,83299	,11780	3,9383	4,4117	1,00	5,00
	Desempregado/reformado/ Não exerce profissão	3	4,5000	,45069	,26021	3,3804	5,6196	4,00	4,88
	Total	96	4,0560	,89256	,09110	3,8751	4,2368	1,00	5,00
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media	Profissões qualificadas	24	3,9271	,80413	,16414	3,5875	4,2666	2,25	5,00
	Profissões de nível intermédio	19	4,0789	1,16160	,26649	3,5191	4,6388	1,00	5,00
	Profissões não qualificadas	50	4,1575	,91988	,13009	3,8961	4,4189	1,00	5,00
	Desempregado/reformado/ Não exerce profissão	3	4,3750	,21651	,12500	3,8372	4,9128	4,25	4,63
	Total	96	4,0911	,92809	,09472	3,9031	4,2792	1,00	5,00

Tabela 99 – Teste ANOVA Descritivas; variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função da profissão da mãe. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes de homogeneidade de variâncias					
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media	Com base em média	,966	3	92	,412
	Com base em mediana	,632	3	92	,596
	Com base em mediana e com gl ajustado	,632	3	82,473	,596
	Com base em média aparada	,832	3	92	,479
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Com base em média	,269	3	92	,847
	Com base em mediana	,373	3	92	,773
	Com base em mediana e com gl ajustado	,373	3	81,074	,773
	Com base em média aparada	,274	3	92	,844
Índice sintético de competências criativas no uso dos media	Com base em média	,902	3	92	,444
	Com base em mediana	,898	3	92	,445
	Com base em mediana e com gl ajustado	,898	3	88,812	,446
	Com base em média aparada	,879	3	92	,455
Índice sintético de interação e comunicação através dos media	Com base em média	2,084	3	92	,108
	Com base em mediana	1,406	3	92	,246
	Com base em mediana e com gl ajustado	1,406	3	74,093	,248
	Com base em média aparada	1,774	3	92	,158
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media	Com base em média	1,068	3	92	,367
	Com base em mediana	,753	3	92	,523
	Com base em mediana e com gl ajustado	,753	3	75,487	,524
	Com base em média aparada	,825	3	92	,484

Tabela 100 – Testes de homogeneidade de variâncias dos índices de competências mediáticas declaradas em função da profissão da mãe. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media	Entre Grupos	3,848	3	1,283	1,668	,179
	Nos grupos	70,742	92	,769		
	Total	74,590	95			
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Entre Grupos	4,039	3	1,346	1,443	,235
	Nos grupos	85,821	92	,933		
	Total	89,861	95			
Índice sintético de competências criativas no uso dos media	Entre Grupos	3,776	3	1,259	1,314	,275
	Nos grupos	88,138	92	,958		
	Total	91,914	95			
Índice sintético de interação e comunicação através dos media	Entre Grupos	2,538	3	,846	1,064	,368
	Nos grupos	73,146	92	,795		
	Total	75,683	95			
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media	Entre Grupos	1,111	3	,370	,422	,738
	Nos grupos	80,717	92	,877		
	Total	81,827	95			

Tabela 101 – Teste ANOVA; variância dos índices de competências midiáticas declaradas em função da profissão da mãe. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tamanhos do efeito do ANOVA ^{a,b}				
		Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	
			Inferior	Superior
Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media	Eta quadrado	,052	,000	,135
	Epsilon quadrado	,021	-,033	,107
	Efeito fixo do Omega quadrado	,020	-,032	,106
	Efeito aleatório do Omega quadrado	,007	-,011	,038
Índice sintético de apreciação crítica da informação	Eta quadrado	,045	,000	,125
	Epsilon quadrado	,014	-,033	,096
	Efeito fixo do Omega quadrado	,014	-,032	,095
	Efeito aleatório do Omega quadrado	,005	-,011	,034
Índice sintético de competências criativas no uso dos media	Eta quadrado	,041	,000	,118
	Epsilon quadrado	,010	-,033	,089
	Efeito fixo do Omega quadrado	,010	-,032	,088
	Efeito aleatório do Omega quadrado	,003	-,011	,031
Índice sintético de interação e comunicação através dos media	Eta quadrado	,034	,000	,104
	Epsilon quadrado	,002	-,033	,075
	Efeito fixo do Omega quadrado	,002	-,032	,074
	Efeito aleatório do Omega quadrado	,001	-,011	,026
Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos media	Eta quadrado	,014	,000	,059
	Epsilon quadrado	-,019	-,033	,028
	Efeito fixo do Omega quadrado	-,018	-,032	,028
	Efeito aleatório do Omega quadrado	-,006	-,011	,010

a. Eta quadrado e Epsilon quadrado são estimados com base no modelo de efeito fixo.

b. As estimativas negativas, mas menos tendenciosas, são mantidas, não arredondadas para zero.

Tabela 102 – Tamanhos do efeito do ANOVA; variância dos índices de competências midiáticas declaradas em função da profissão da mãe. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula. As médias das competências declaradas variam ligeiramente de acordo com a profissão da mãe, mas as diferenças não são estatisticamente significativas ($p > 0,01$). Aplicou-se o mesmo procedimento, relativamente à profissão do pai e às habitações de do pai e da mãe, não se obtendo igualmente diferenças são estatisticamente significativas.

Profissão do pai: Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $p=0,770$. Índice sintético de apreciação crítica da informação: $p=0,796$. Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*: $p=0,639$. Índice sintético de interação e comunicação através dos *media*: $p=0,887$. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $p=0,939$.

Habitações da mãe: Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $p=0,703$. Índice sintético de apreciação crítica da informação: $p=0,935$. Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*: $p=0,688$. Índice sintético de interação e comunicação através dos *media*: $p=0,965$. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $p=0,710$.

Habitações do pai: Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $p=0,848$. Índice sintético de apreciação crítica da informação: $p=0,794$. Índice sintético de competências criativas no uso dos *media*: $p=0,422$. Índice sintético de interação e comunicação através dos *media*: $p=0,888$. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $p=0,781$.

SPSS.D6. Teste t student de 2 amostras independentes

A fim de avaliar a variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do sexo, aplicou-se o Teste t student de 2 amostras independentes, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021). Tratando-se de um procedimento paramétrico, verificámos primeiro os respetivos pressupostos:

Análise dos pressupostos:

Normalidade da distribuição nas duas amostras:

H_0 : Os Índices de competências mediáticas declaradas têm uma distribuição normal entre rapazes e raparigas

H_a : Os Índices de competências mediáticas declaradas não têm uma distribuição normal entre rapazes e raparigas

Aplicou-se o Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra.

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra						
Sexo		1. Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	3. Índice sintético de apreciação crítica da informação	2. Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	4. Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	5. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>
	N	2	2	2	2	2
	Parâmetros normais ^{a,b}	Média	4,3571	4,3333	4,5000	4,3750
		Estatística do teste Padrão	,90914	,94281	,70711	,88388
		Absoluto	,260	,260	,260	,260

	Diferenças	Positivo	,260	,260	,260	,260	,260
	Mais Extremas	Negativo	-,260	-,260	-,260	-,260	-,260
	Estatística de teste		,260	,260	,260	,260	,260
	Significância Sig. (2 extremidades) ^c		. ^d	. ^d	. ^d	. ^d	. ^d
	Sig. Monte Carlo (2 extremidades) ^e	Sig.	,095	1,000	1,000	1,000	1,000
		Intervalo de					
		Confiança 99%	Limite inferior	1,000	1,000	1,000	1,000
			Limite superior	1,000	1,000	1,000	1,000
Masculino	N		44	44	44	44	44
	Parâmetros normais ^{a,b}	Média	4,3101	3,9167	4,1705	3,5511	4,2983
		Estatística do teste Padrão	,86595	,95405	,79061	,93476	,83100
	Diferenças	Absoluto	,229	,146	,165	,126	,199
	Mais Extremas	Positivo	,213	,128	,147	,126	,199
		Negativo	-,229	-,146	-,165	-,105	-,187
	Estatística de teste		,229	,146	,165	,126	,199
	Significância Sig. (2 extremidades) ^c		<,001	,019	,004	,075	<,001
	Sig. Monte Carlo (2 extremidades) ^e	Sig.	<,001	,018	,005	,074	<,001
		Intervalo de					
Feminino	N		58	58	58	58	58
	Parâmetros normais ^{a,b}	Média	4,1158	3,8046	4,0151	3,4052	4,0022
		Estatística do teste Padrão	,86523	,96029	,93924	1,01721	,95413
	Diferenças	Absoluto	,153	,150	,183	,112	,172
	Mais Extremas	Positivo	,153	,107	,147	,061	,148
		Negativo	-,147	-,150	-,183	-,112	-,172
	Estatística de teste		,153	,150	,183	,112	,172
	Significância Sig. (2 extremidades) ^c		,002	,002	<,001	,069	<,001
	Sig. Monte Carlo (2 extremidades) ^e	Sig.	,001	,002	<,001	,067	<,001
		Intervalo de					
		Confiança 99%	Limite inferior	,000	,001	,000	,061
			Limite superior	,002	,004	,000	,074

Tabela 103 – Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula em alguns casos (alguns índices de competências mediáticas não tem distribuição normal nas duas amostras – casos assinalados na tabela 103). No entanto, como estas são superiores a 30 casos ($N > 30$), a «violação deste pressuposto não tem consequências sérias» (Murteira, 1990, p. 349) invocando-se para o efeito o teorema do limite central. Analisado o pressuposto da normalidade, podemos agora testar a igualdade das duas médias.

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : As médias dos Índices de competências mediáticas declaradas são iguais entre rapazes e raparigas

H_a : As médias dos Índices de competências mediáticas declaradas são diferentes entre rapazes e raparigas

Estatísticas de grupo						
	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	
1. Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Masculino	44	4,3101	,86595	,13055	
	Feminino	58	4,1158	,86523	,11361	
3. Índice sintético de apreciação crítica da informação	Masculino	44	3,9167	,95405	,14383	
	Feminino	58	3,8046	,96029	,12609	
2. Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Masculino	44	4,1705	,79061	,11919	
	Feminino	58	4,0151	,93924	,12333	
4. Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Masculino	44	3,5511	,93476	,14092	
	Feminino	58	3,4052	1,01721	,13357	
5. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Masculino	44	4,2983	,83100	,12528	
	Feminino	58	4,0022	,95413	,12528	

Tabela 104 – Estatísticas de grupo do Teste t de variância dos índices de competências mediáticas declaradas em função do sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Teste de amostras independentes											
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença a padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilat	Bilateral			Inferior	Superior
						eral p	p				
1. Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Variâncias iguais assumidas	,136	,713	1,123	100	,132	,264	,19430	,17304	-,14901	,53761
	Variâncias iguais não assumidas			1,123	92,690	,132	,264	,19430	,17306	-,14938	,53798
3. Índice sintético de apreciação crítica da informação	Variâncias iguais assumidas	,001	,972	,585	100	,280	,560	,11207	,19145	-,26776	,49190
	Variâncias iguais não assumidas			,586	93,038	,280	,559	,11207	,19127	-,26776	,49190
2. Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Variâncias iguais assumidas	,534	,467	,885	100	,189	,378	,15537	,17561	-,19305	,50378
	Variâncias iguais não assumidas			,906	98,870	,184	,367	,15537	,17151	-,18495	,49569
4. Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	Variâncias iguais assumidas	,477	,492	,743	100	,230	,459	,14596	,19644	-,24377	,53570
	Variâncias iguais não assumidas			,752	96,320	,227	,454	,14596	,19416	-,23943	,53135
5. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Variâncias iguais assumidas	,701	,404	1,640	100	,052	,104	,29614	,18058	-,06212	,65440
	Variâncias iguais não assumidas			1,671	98,041	,049	,098	,29614	,17717	-,05545	,64773

Tabela 105 – Teste t de variância dos índices de competências midiáticas declaradas em função do sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tamanhos de efeitos de amostras independentes					
		Padronizador ^a	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	
				Inferior	Superior
1. Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	d de Cohen	,86554	,224	-,169	,617
	Correção de Hedges	,87210	,223	-,168	,612
	Delta do vidro	,86523	,225	-,170	,618
3. Índice sintético de apreciação crítica da informação	d de Cohen	,95761	,117	-,275	,509
	Correção de Hedges	,96487	,116	-,273	,505
	Delta do vidro	,96029	,117	-,276	,509
2. Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i>	d de Cohen	,87842	,177	-,216	,569
	Correção de Hedges	,88507	,176	-,215	,565
	Delta do vidro	,93924	,165	-,228	,558
4. Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i>	d de Cohen	,98260	,149	-,244	,541
	Correção de Hedges	,99005	,147	-,242	,536
	Delta do vidro	1,01721	,143	-,250	,536
5. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	d de Cohen	,90324	,328	-,067	,722
	Correção de Hedges	,91009	,325	-,067	,716
	Delta do vidro	,95413	,310	-,087	,705
a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos. O d de Cohen usa o desvio padrão agrupado. A correção de Hedges usa o desvio padrão agrupado, além de um fator de correção. O delta de Glass usa o desvio padrão de amostra do grupo de controle.					

Tabela 106 – Tamanhos de efeitos de amostras independentes. Variância dos índices de competências midiáticas declaradas em função do sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula. Assume-se a igualdade das variâncias. A diferença de médias não é estatisticamente significativa em nenhuma área de competência ($p > 0,05$).

Apêndice E – Análise estatística das respostas do IQ - Atitudes e valores face aos *media*

SPSS.E1 Teste de Qui-quadrado de Pearson

Pretendeu-se saber se há relação entre a reflexão sobre o uso dos *media* (Q40 e Q41 “No âmbito do uso que fazes dos *media* (ver televisão, ler jornais ou revistas, navegar na Internet, jogar videojogos, etc.), alguma vez te ocorreram pensamentos como estes?”; e Q.42. “Quando escreves uma mensagem para enviar a colegas/amigos através do WhatsApp, email, chat de uma rede social ou outro meio digital, alguma vez te ocorreram os seguintes pensamentos, antes de enviar as mensagens?”) e o sexo dos alunos. Para cada uma das perguntas procurou ainda determinar-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as turmas de estudo e as turmas de controlo. Aplicado o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021), não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das perguntas, quer relativamente ao sexo quer relativamente à turma ($p > 0,01$), exceto na afirmação “Se eu inserir o meu endereço de email neste site, podem usá-lo para me enviar publicidade”, em existe uma diferença estatisticamente significativa entre as turmas de estudo e as turmas de controlo ($p = 0,006$) (as turmas de estudo estão menos conscientes dessa possibilidade):

41. - Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Sexo

Tabulação cruzada					
			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
40.1 - Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas	Sim	Contagem	23	38	61
		% em Sexo	52,3%	65,5%	59,8%
	Não	Contagem	21	20	41
		% em Sexo	47,7%	34,5%	40,2%
Total		Contagem	44	58	102
		% em Sexo	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 107 – Tabulação cruzada: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado					
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	1,826 ^a	1	,177		
Correção de continuidade ^b	1,316	1	,251		
Razão de verossimilhança	1,823	1	,177		
Teste Exato de Fisher				,222	,126
N de Casos Válidos	102				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 17,69.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Tabela 108 – Testes qui-quadrado: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,134	,177
	V de Cramer	,134	,177
N de Casos Válidos		102	

Tabela 109 – Medidas Simétricas: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

40.1 - Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Turma

Tabulação cruzada					
			Turmas		Total
			Turmas de estudo (AC e AH)	Turmas de controlo (BC e BH)	
40.1 - Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas	Sim	Contagem	33	29	62
		% em Turmas	60,0%	59,2%	59,6%
	Não	Contagem	22	20	42
		% em Turmas	40,0%	40,8%	40,4%
Total		Contagem	55	49	104
		% em Turmas	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 110 – Tabulação cruzada: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado					
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	,007 ^a	1	,933		
Correção de continuidade ^b	,000	1	1,000		
Razão de verossimilhança	,007	1	,933		
Teste Exato de Fisher				1,000	,546
Associação Linear por Linear	,007	1	,933		
N de Casos Válidos	104				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 19,79.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Tabela 111 – Testes qui-quadrado: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,008	,933
	V de Cramer	,008	,933
N de Casos Válidos		104	

Tabela 112 – Medidas Simétricas: Estes anúncios que me aparecem online foram selecionados para mim e são diferentes dos anúncios que aparecem às outras pessoas * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento relativamente às outras questões, tendo-se obtido os seguintes resultados:.

- Q40.2 * Sexo: $\chi^2=1,488$; $p=0,222$; * Turmas: $\chi^2=7,632$; $p=0,006$.
- Q40.3 * Sexo: $\chi^2=0,056$; $p=0,813$; * Turmas: $\chi^2=0,716$; $p=0,397$.
- Q40.4 * Sexo: $\chi^2=0,328$; $p=0,567$; * Turmas: $\chi^2=0,347$; $p=0,556$.
- Q40.5 * Sexo: $\chi^2=0,214$; $p=0,644$; * Turma: $\chi^2=0,942$; $p=0,838$.
- Q41.1 * Sexo: $\chi^2=0,049$; $p=0,825$; * Turmas: $\chi^2=2,676$; $p=0,102$.
- Q41.2 * Sexo: $\chi^2=0,856$; $p=0,355$; * Turmas: $\chi^2=0,234$; $p=0,628$.
- Q41.3 * Sexo: $\chi^2=0,912$; $p=0,339$; * Turmas: $\chi^2=0,715$; $p=0,398$.
- Q41.4 * Sexo: $\chi^2=0,603$; $p=0,438$; * Turmas: $\chi^2=0,372$; $p=0,542$.
- Q41.5 * Sexo: $\chi^2=0,080$; $p=0,777$; * Turmas: $\chi^2=0,182$; $p=0,670$.
- Q42.1 * Sexo: $\chi^2=0,071$; $p=0,791$; * Turmas: $\chi^2=3,712$; $p=0,054$.
- Q42.2 * Sexo: $\chi^2=0,026$; $p=0,873$; * Turmas: $\chi^2=1,487$; $p=0,223$.

- Q42.3 * Sexo: $\chi^2=0,170$; $p=0,680$; * Turmas: $\chi^2=6,155$; $p=0,013$.
- Q42.4 * Sexo: $\chi^2=0,100$; $p=0,752$; * Turmas: $\chi^2=0,044$; $p=0,833$.
- Q42.5 * Sexo: $\chi^2=0,039$; $p=0,844$; * Turmas: $\chi^2=2,676$; $p=0,102$.

SPSS.E2. Teste de Qui-quadrado de Pearson

Pretendeu-se saber se há relação entre a exposição a comportamentos de risco (Q.43 Assinala se alguma destas situações já ocorreu contigo) e o sexo e a turma dos alunos. Aplicado o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021), não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das perguntas ($p>0,01$):

43.1 - Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara. * Sexo

Tabulação cruzada					
			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
43.1 - Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara.	Sim	Contagem	27	42	69
		% em Sexo	61,4%	72,4%	67,6%
	Não	Contagem	17	16	33
		% em Sexo	38,6%	27,6%	32,4%
Total		Contagem	44	58	102
		% em Sexo	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 113 – Tabulação cruzada: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado					
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	1,396 ^a	1	,237		
Correção de continuidade ^b	,937	1	,333		
Razão de verossimilhança	1,390	1	,238		
Teste Exato de Fisher				,287	,167
Associação Linear por Linear	1,382	1	,240		
N de Casos Válidos	102				
a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 14,24.					
b. Computado apenas para uma tabela 2x2					

Tabela 114 – Testes qui-quadrado: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,117	,237
	V de Cramer	,117	,237
N de Casos Válidos		102	

Tabela 115 – Medidas Simétricas: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

43.1 - Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara. * Turma

Tabulação cruzada					
			Turmas		Total
			Turmas de estudo (AC e AH)	Turmas de controlo (BC e BH)	
	Sim	Contagem	39	32	71

43.1 - Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara.	Não	% em Turmas	70,9%	65,3%	68,3%
		Contagem	16	17	33
		% em Turmas	29,1%	34,7%	31,7%
Total		Contagem	55	49	104
		% em Turmas	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 116 – Tabulação cruzada: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado					
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	,376 ^a	1	,540		
Correção de continuidade ^b	,161	1	,688		
Razão de verossimilhança	,375	1	,540		
Teste Exato de Fisher				,673	,344
Associação Linear por Linear	,372	1	,542		
N de Casos Válidos	104				

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 15,55.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Tabela 117 – Testes qui-quadrado: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,060	,540
	V de Cramer	,060	,540
N de Casos Válidos		104	

Tabela 118 – Medidas Simétricas: Aceitar pedidos de amizade de pessoas que não conheço pessoalmente ou que nunca vi cara a cara * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento relativamente às outras questões, tendo-se obtido os seguintes resultados:

- Q43.2 * Sexo: $\chi^2=0,557$; $p=0,455$; * Turmas: $\chi^2=0,279$; $p=0,597$.
- Q43.3 * Sexo: $\chi^2=2,259$; $p=0,133$; * Turmas: $\chi^2=6,235$; $p=0,013$.
- Q43.4 * Sexo: $\chi^2=0,026$; $p=0,871$; * Turmas: $\chi^2=1,321$; $p=0,250$.
- Q43.5 * Sexo: $\chi^2=0,007$; $p=0,933$; * Turmas: $\chi^2=0,715$; $p=0,398$.
- Q43.6 * Sexo: $\chi^2=0,816$; $p=0,366$; * Turmas: $\chi^2=0,476$; $p=0,490$.
- Q43.7 * Sexo: $\chi^2=1,374$; $p=0,241$; * Turmas: $\chi^2=1,459$; $p=0,227$.
- Q43.8 * Sexo: $\chi^2=0,001$; $p=0,979$; * Turmas: $\chi^2=0,476$; $p=0,490$.
- Q43.9 * Sexo: $\chi^2=0,639$; $p=0,424$; * Turmas: $\chi^2=0,600$; $p=0,439$.
- Q43.10 * Sexo: $\chi^2=0,978$; $p=0,323$; * Turmas: $\chi^2=0,731$; $p=0,392$.
- Q43.11 * Sexo: $\chi^2=0,978$; $p=0,323$; * Turma: $\chi^2=0,217$; $p=0,641$.
- Q43.12 * Sexo: $\chi^2=2,545$; $p=0,111$; * Turma: $\chi^2=1,118$; $p=0,290$.

SPSS.E3. Teste de Qui-quadrado de Pearson

Pretendeu-se saber se há relação entre um conjunto de sintomas reveladores de dependência *online* (perguntas 44 e 45 do IQ), o estabelecimento de limites para o tempo que os alunos passam *online* ou a jogar videogames (pergunta 46) e o sexo dos alunos e a turma. Aplicado o teste de Qui-quadrado de Pearson, implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y.,

USA), conforme descrito em Marôco (2021), não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nem entre rapazes e raparigas nem entre as turmas ($p>0,01$):

44.1 - Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã. * Sexo

Tabulação cruzada					
			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
44.1 - Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã.	Sim	Contagem	15	27	42
		% em Sexo	34,1%	46,6%	41,2%
	Não	Contagem	29	31	60
		% em Sexo	65,9%	53,4%	58,8%
Total		Contagem	44	58	102
		% em Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 119 – Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado						
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)	Probabilidade de ponto
Qui-quadrado de Pearson	1,604 ^a	1	,205	,229	,144	
Correção de continuidade ^b	1,131	1	,288			
Razão de verossimilhança	1,616	1	,204	,229	,144	
Teste Exato de Fisher				,229	,144	
Associação Linear por Linear	1,588 ^c	1	,208	,229	,144	,073
N de Casos Válidos	102					
a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 18,12.						
b. Computado apenas para uma tabela 2x2						
c. A estatística padronizada é -1,260.						

Tabela 120 – Testes qui-quadrado: Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas				
		Valor	Significância Aproximada	Significância Exata
Nominal por Nominal	Fi	,125	,205	,229
	V de Cramer	,125	,205	,229
N de Casos Válidos		102		

Tabela 121 – Medidas Simétricas: Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

44.1 – Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã. * Turma

Tabulação cruzada					
			Turmas		Total
			Turmas de estudo (AC e AH)	Turmas de controlo (BC e BH)	
44.1 - Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã.	Sim	Contagem	22	22	44
		% em Turmas	40,0%	44,9%	42,3%
	Não	Contagem	33	27	60
		% em Turmas	60,0%	55,1%	57,7%
Total		Contagem	55	49	104
		% em Turmas	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 122 – Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado					
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	,255 ^a	1	,614		
Correção de continuidade ^b	,094	1	,760		
Razão de verossimilhança	,255	1	,614		
Teste Exato de Fisher				,692	,380
Associação Linear por Linear	,252	1	,615		
N de Casos Válidos	104				
a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 20,73.					
b. Computado apenas para uma tabela 2x2					

Tabela 123 – Testes qui-quadrado: Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	-,049	,614
	V de Cramer	,049	,614
N de Casos Válidos		104	

Tabela 124 – Medidas Simétricas: Tabulação cruzada: Não consegui reduzir o tempo que passo a jogar videojogos ou nas redes sociais, apesar de me dizerem repetidamente que passo demasiado tempo no ecrã * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento relativamente às outras questões, tendo-se obtido os seguintes resultados:

- Q44.2 * Sexo: $\chi^2=0,890$; $p=0,345$; * Turmas: $\chi^2=0,087$; $p=0,768$.
- Q44.3 * Sexo: $\chi^2=4,284$; $p=0,038$; * Turmas: $\chi^2=0,036$; $p=0,849$.
- Q44.4 * Sexo: $\chi^2=0,217$; $p=0,642$; * Turmas: $\chi^2=3,884$; $p=0,049$.
- Q44.5 * Sexo: $\chi^2=0,107$; $p=0,744$; * Turmas: $\chi^2=1,558$; $p=0,212$.
- Q44.6 * Sexo: $\chi^2=0,004$; $p=0,942$; * Turmas: $\chi^2=0,217$; $p=0,641$.
- Q45.1 * Sexo: $\chi^2=1,708$; $p=0,191$; * Turmas: $\chi^2=0,311$; $p=0,577$.
- Q45.2 * Sexo: $\chi^2=0,016$; $p=0,898$; * Turmas: $\chi^2=0,100$; $p=0,752$.
- Q45.3 * Sexo: $\chi^2=0,420$; $p=0,517$; * Turmas: $\chi^2=0,234$; $p=0,628$.
- Q45.4 * Sexo: $\chi^2=0,089$; $p=0,765$; * Turmas: $\chi^2=0,277$; $p=0,599$.
- Q46 * Sexo: $\chi^2=0,026$; $p=0,871$; * Turmas: $\chi^2=0,064$; $p=0,800$.
- Q47 * Sexo: $\chi^2=10,893$; $p=0,028$; * Turmas: $\chi^2=10,893$; $p=0,028$.

Apêndice F - Prova de avaliação de competências de literacia mediática

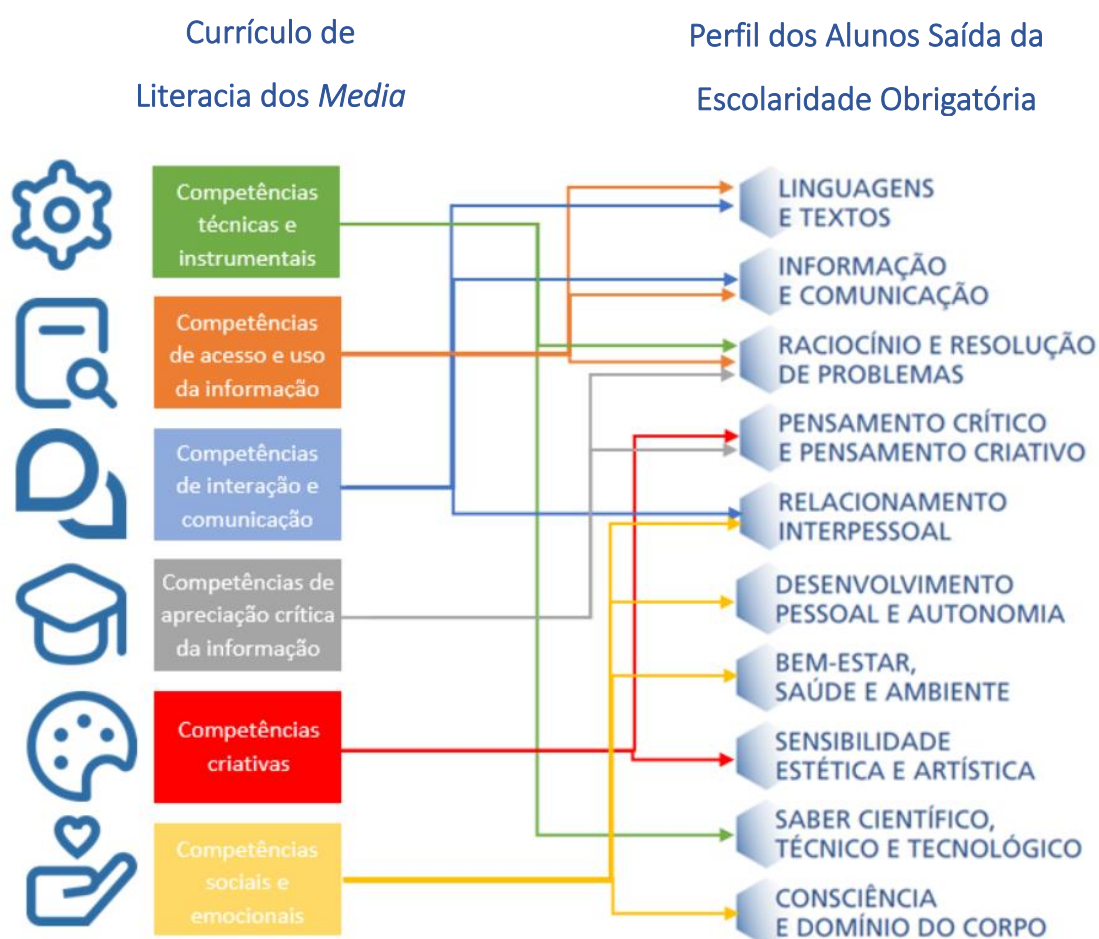


Prova de avaliação de competências de literacia mediática

Alunos do Ensino Secundário – 10.º ano

Carlos Pinheiro, 2022

Relação entre as áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as áreas de competências do Currículo de Literacia dos Media



Esta prova de avaliação de competências insere-se no âmbito do projeto de investigação denominado “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática”, que tem como finalidade conhecer o papel da educação formal no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano.

O autor e investigador – Carlos Dinis Pinheiro (carlosdinispinheiro@gmail.com) – é aluno do 3.º ano do programa Doutoral Media e Sociedade no Contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa da Universidade Autónoma de Lisboa. É também o responsável por todo o processo de recolha e tratamento de dados desta prova.

Com a duração estimada de 45 minutos, a prova realizada, em sala de aula, é anónima e inclui 23 perguntas de seleção, escolha múltipla ou resposta aberta. Será objeto de classificação mediante uma escala de literacia mediática. A prova pretende avaliar conhecimentos e competências dos alunos na área dos *media*, nomeadamente:

- A. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*
- B. Competências de apreciação crítica da informação
- C. Competências de interação e comunicação através dos *media*
- D. Competências criativas no uso dos *media*
- E. Competências sociais e emocionais no uso dos *media*

O tratamento dos dados desta prova será do tipo estatístico.

Neste estudo, garantimos o anonimato, a confidencialidade, a proteção e a segurança das informações recolhidas. Adicionalmente, garantimos a possibilidade de não completar a prova e o direito de abandonar o estudo em qualquer momento, sem esta decisão ter quaisquer consequências para o(a) aluno(a). Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins da investigação.

1. Associa a seguinte técnica de pesquisa com a respetiva função:  

a) O sinal menos (-) permite...	... excluir da busca a palavra que se segue
b) O uso de aspas (por exemplo, “colunas de som com Bluetooth”) permite...	... pesquisar páginas que contêm a expressão ou frase de pesquisa
c) O sinal asterisco (*) permite...	... procurar uma expressão que tem partes de que não te lembras
	... procurar expressões sinónimas ou semelhantes à expressão

2. Indica se as afirmações que se seguem são verdadeiras ou falsas. Se não souberes a resposta, assinala “Não sei”.  

	Verdadeiro	Falso	Não sei
a) Numa pesquisa na internet é possível restringir os resultados da busca, selecionando uma língua ou um intervalo temporal.	☐	☐	☐
b) Numa pesquisa na internet, os resultados que aparecem em primeiro lugar são os mais fiáveis.	☐	☐	☐
c) Um trabalho escolar feito a partir da consulta da Internet não precisa de bibliografia.	☐	☐	☐
d) Se um jovem em Inglaterra e outro em Portugal usarem o Google para pesquisar a mesma palavra ou expressão, os resultados da busca serão iguais em ambos os países.	☐	☐	☐
e) É possível pesquisar na internet apenas páginas escritas em português.	☐	☐	☐

3. Pesquisa na Internet o autor desta frase “Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”. Quem é o autor? 

- a) Fernando Pessoa ☐
- b) Nemo Nox ☐
- c) Augusto Cury ☐
- d) Carlos Drummond de Andrade ☐
- e) Não consegui descobrir ☐

4. Imagina que irias usar a informação desta página de Internet num trabalho para a escola: <https://www.casadasciencias.org/recurso/8913>. De que forma farias a referência bibliográfica da página consultada? 

- a) Príncipe, A. (12 de janeiro de 2022). *Como planear a floresta do futuro?*. <https://www.casadasciencias.org/recurso/8913>. ☐
- b) <https://www.casadasciencias.org/recurso/8913> ☐
- c) Casa das Ciências, <https://www.casadasciencias.org/recurso/8913>, 2022 ☐
- d) Como planear a floresta, de Adriana Príncipe, Casa das Ciências, <https://www.casadasciencias.org/recurso/8913>. ☐

5. Faz corresponder os ícones apresentados em baixo com a sua função num navegador de internet. 

- a)  Recarregar página atual
 - b)  Adicionar o separador às páginas Web favoritas
 - c)  Voltar à página inicial
 - d)  Regressar à página anterior
- Aceder às transferências

6. Estes são ícones comuns em páginas de internet e em aplicações para dispositivos móveis. Associa cada ícone à sua função. 

-  Download
-  Guardar
-  Hiperligação
-  Procurar
-  Localização
-  Menu
-  Enviar email
-  Mostrar
-  Opções
-  Imprimir
-  Configurações
-  Partilhar
-  Upload

Imagina que estás a fazer um trabalho para a escola sobre a população de Rio de Mouro e que uma pesquisa no Google apresenta os seguintes resultados:

<https://mapcarta.com>

Rio de Mouro - Mapa - Sintra, Portugal - Mapcarta

Rio de Mouro é uma freguesia portuguesa do município de Sintra, com 16,43 km² de área e 47 311 **habitantes** e uma densidade populacional de 2 879,5 hab/km².

1

<https://www.fitareshopping.pt>

Acessibilidade Centro Comercial | Fitareshopping

A estação da CP - **Rio de Mouro** – que serve a urbanização, ... A **população** activa pertence às classes C1 e C2 e insere-se no Sector Terciário (Actividades ...

2

<https://censos.ine.pt>

Quadros Resumo - freguesia - Censos 2021

3, (1.02) **POPULAÇÃO** RESIDENTE EM 2021, SEGUNDO OS GRUPOS ETÁRIOS E SUA EVOLUÇÃO ENTRE 2001 E 2021 ... 123, FR:**Rio de Mouro**,

3

<http://revistapoderlocal.pt>

Junta de Freguesia de Rio de Mouro - Revista Poder Local

07/09/2016 — **Rio de Mouro** é uma das freguesias urbanas do município de Sintra. Tem aproximadamente 48 mil **habitantes** e uma área de 17 quilómetros ...

4

<https://www.classicistranieri.com>

Rio de Mouro - Wikipédia, a enciclopédia livre - Classicistranieri ...

Rio de Mouro é uma freguesia portuguesa do concelho de Sintra, com 16,43 km² de área e 46 022 **habitantes** e uma densidade populacional de 2 800,6 hab/km².

População: 46 022 hab. (2001)

Concelho: Sintra

Endereço da Junta de Freguesia: Rua Óscar ...

Orago: Nossa Senhora de Belém

5

7. Qual a página que poderá ter a informação mais confiável relativamente à população de Rio de Mouro? 

Página identificada com o número 1 ☐

Página identificada com o número 2 ☐

Página identificada com o número 3 ☐

Página identificada com o número 4 ☐

Página identificada com o número 5 ☐

8. Indica se as afirmações que se seguem são verdadeiras ou falsas. Se não souberes a resposta, assinala “Não sei”. ³ 

	Verdadeiro	Falso	Não sei
a) Os <i>media</i> (ex. rádio, televisão e jornais) têm perspetivas diferentes quando publicam uma notícia sobre o mesmo assunto.	☐	☐	☐
b) As notícias que aparecem no perfil pessoal dos utilizadores do Facebook são selecionadas ao acaso.	☐	☐	☐
c) O <i>caça-cliques</i> ou <i>clickbait</i> consiste numa técnica para gerar tráfego <i>online</i> chamando a atenção com títulos ou promessas exagerados.	☐	☐	☐
d) As principais funções dos jornalistas são informar e gerar lucro para os proprietários/as do site/jornal/rádio/televisão em que os jornalistas trabalham.	☐	☐	☐
e) O principal motivo por que os <i>media</i> comerciais medem as suas audiências é para avaliarem a sua qualidade.	☐	☐	☐
f) As empresas pagam a pessoas comuns para utilizarem os seus produtos em vídeos e conteúdos que criam.	☐	☐	☐

g) As empresas utilizam a informação que publicas <i>online</i> ou as pesquisas que fazes na internet para te apresentarem os seus produtos e serviços	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------

9. Os <i>media</i> mostram a realidade. 			
a) Sim	☐		
b) Sim, se os textos, as imagens ou os vídeos não forem manipulados	☐		
c) Não, os <i>media</i> são uma construção da realidade	☐		
d) Não sei	☐		

10. Observa o anúncio publicitário no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=WlUvQkW4B1k Selecciona a opção mais próxima da tua opinião. 			
a) Gosto, porque consigo identificar-me com o mesmo.	☐		
b) Gosto, porque as personagens são divertidas.	☐		
c) Faz-me rir, mas não gosto que retrate homens e mulheres desta forma.	☐		
d) Não acho correto retratarem homens e mulheres desta forma.	☐		
e) Não percebo a mensagem do anúncio.	☐		

11. Se colaborasses com um meio de comunicação, que formato utilizarias para... ² 		
a) ... retratar criticamente, mas de forma humorística, uma situação ou um acontecimento.	Cartoon	
b) ... fazer um relato breve e objetivo sobre uma situação ou um acontecimento.	Notícia	
c) ... conhecer a opinião de uma pessoa sobre um determinado acontecimento ou tema.	Entrevista	
d) ... analisar, avaliar e opinar sobre as características de um filme	Crítica/recensão	
e) ... retratar, de forma aprofundada, um tema ou acontecimento, apresentando informações detalhadas e diferentes perspetivas sobre o mesmo.	Reportagem	
f) ... informar sobre a existência de um produto ou um serviço.	Anúncio	
	Editorial	

12. A seguir são apresentados excertos de duas peças jornalísticas (se precisares de aceder a cada um dos documentos, clica no <i>link</i>). Depois da visualização de cada uma, responde às 2 perguntas que se seguem. ³  	
---	--

Peça A

Obras de artistas portugueses entre mais de 900 criadores na Art Paris

Obras de vários artistas portugueses, entre os quais Leonel Moura, com um projeto que envolve inteligência artificial, vão estar na feira Art Paris, de 7 a 10 de abril, na capital francesa, onde estarão 130 galerias de arte de 20 países.

<https://www.noticiasao minuto.com/cultura/1966691/obras-de-artistas-portugueses-entre-mais-de-900-criadores-na-art-paris>

Peça B

Um tempo novo para ser professor

É do domínio público que 30 000 alunos permanecem sem todos os professores atribuídos. Mas o cenário vai agravar-se com a saída, nos próximos anos, de dezenas de milhares de docentes do sistema de ensino.

Como pode um país não cuidar dos seus professores? Como podemos aceitar que não se consiga atrair os melhores para a docência? É determinante para o nosso futuro haver ação política, imediata e concreta, que faça despontar um tempo novo para ser professor em Portugal.

<https://www.dn.pt/opiniao/um-tempo-novo-para-ser-professor-14728911.html>

12a. A que categorias pertencem estas peças? 

- | | |
|-----------|------------------|
| a) Peça A | Notícia |
| b) Peça B | Texto de opinião |
| | Reportagem |
| | Entrevista |

12b. Qual o principal objetivo de cada uma destas peças? 

- | | |
|-----------|---|
| a) Peça A | Relatar um facto da atualidade de modo claro e objetivo. |
| b) Peça B | Abordar um tema da atualidade, analisando e dando uma opinião sobre o mesmo. |
| | Apresentar um assunto de forma exaustiva e em profundidade, informando sobre factos e o contexto da sua ocorrência. |
| | Educar a audiência |

13a. Pesquisa na Internet a Constituição Política da Estónia na sua língua original. Traduz para português o artigo 1.º do capítulo I, usando um serviço de tradução online, e copia a tradução para a resposta a esta pergunta, melhorando, se necessário, a qualidade da tradução.¹ 13b. De seguida, pesquisa na Internet imagens, vídeos ou outros recursos visuais para uma apresentação sobre esse país e copia para a tua resposta os *links* dos recursos que encontraste, indicando a ordem pela qual os utilizarias na tua apresentação. 

13a

13b

Observa os dados da seguinte tabela:

Escola Secundária Leal da Câmara Eleições para a Associação de Estudantes 4 de abril de 2022 Total de votos: 560 Votos em branco: 18 Votos nulos: 12		
Lista	N.º 1 da lista	N.º de votos
A	João Campos	249
B	Gonçalo Azevedo	32
C	Helena Tavares	251

14. A partir dos dados da tabela acima, cria duas notícias, uma para ser publicada na rede social Twitter ou Instagram e outra para ser publicada no Jornal da Escola. Para este último caso, usa o esquema básico de construção do *lead* da notícia (o que aconteceu, a quem, onde, quando, como e porquê). 

14a. Notícia para o Twitter ou Instagram:

14b. Notícia para o Jornal da Escola

15. Indica se as afirmações que se seguem são verdadeiras ou falsas. Se não souberes a resposta, assinala “Não sei”.

	Verdadeiro	Falso	Não sei
a) Os algoritmos da internet condicionam a informação que nos é mostrada. 	☐	☐	☐
b) Os sites da Internet são menos manipulados do que a televisão, porque não são orientados pelos interesses dos seus proprietários. 	☐	☐	☐
c) Quando não se faz uma cópia da fonte diretamente, mas se muda algumas palavras em cada frase ou se reformula levemente um parágrafo, não é plágio. 	☐	☐	☐
d) Se produzires um conteúdo audiovisual e fizeres o upload do mesmo na Internet, podes utilizar qualquer imagem ou música, desde que não usufruas de nenhum benefício económico. 	☐	☐	☐
e) Os direitos de autor são válidos apenas para obras registadas na Sociedade Portuguesa de Autores. 	☐	☐	☐
f) Os conteúdos abrangidos por licenças Creative Commons podem ser copiados. 	☐	☐	☐
g) Os comentários negativos que se faz <i>online</i> sobre as pessoas são menos dolorosos do que dizê-los cara a cara. 	☐	☐	☐

16. Indica se os seguintes métodos para verificar se uma notícia é verdadeira são adequados ou inadequados. 

	Adequado	Inadequado	Não sei
a) Verificar se a notícia foi partilhada muitas vezes nas redes sociais.	☐	☐	☐
b) Investigar a fonte original da notícia.	☐	☐	☐
c) Verificar se a notícia inclui imagens e/ou vídeos.	☐	☐	☐
d) Verificar se informa sobre o local e a data em que ocorreram os factos.	☐	☐	☐
e) Verificar se aparece no site de um órgão de comunicação social (Jornal, TV, etc.), assinada por um jornalista reconhecido.	☐	☐	☐
f) Verificar se aparece no site de um órgão de comunicação social (Jornal, TV, etc.) e é patrocinada por uma marca reconhecida.	☐	☐	☐

17. Recebes no teu telemóvel por SMS uma mensagem de um número que não conheces a insultar um colega da escola. O que fazes? (escolhe as duas opções que consideras mais corretas).³ 

a) Apago de imediato a mensagem	☐
b) Mostro a um adulto (pais, professores ou outro) para que faça alguma coisa	☐
c) Não conto nada a ninguém	☐
d) Respondo na mesma moeda	☐
e) Encaminho a mensagem para os colegas	☐
f) Bloqueio o número do qual recebi a mensagem	☐

Observa esta mensagem de email:

Para  professor_flavio_gomes@aerm.pt X

Cc

Adicione um assunto

ENTÃO STOR
ENVIO O MEU TRABALHO.
Está uma beca atrasado. Mas num tive culpa.

KKKK

Rafa (X_Boy)

18a Consideras que a linguagem usada no *email* está adaptada ao meio de comunicação e ao destinatário? 

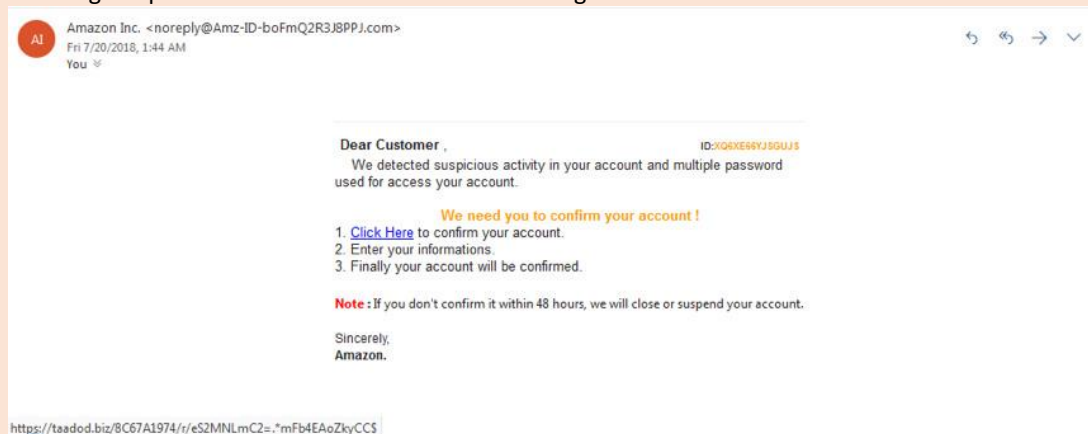
- a) Sim ☐
- b) Não ☐

18.b Se respondeste “Não” na pergunta anterior, reescreve o email da forma que te pareceria correta? 

19. Qual destas é a palavra-passe mais segura para usar em serviços na web: 

- a) termo3459767* ☐
- b) At!63Rf#9 ☐
- c) 1457BRMf ☐
- d) Pedro2016890 ☐

20. Imagina que recibes na tua caixa de correio o seguinte *email*:



Que procedimento adotarias? 

- a) Pensarias que se trata de um erro, pois não tens conta na Amazon. ☐
- b) Mesmo não tendo conta na Amazon, clicarias no *link* para obteres mais informação. ☐
- c) Se tivesses conta na Amazon, clicarias no *link* para resolveres os problemas indicados no *email*. ☐
- d) Ignorarias e apagarias o *email*, mesmo tendo conta na Amazon. ☐

21. Indica se as afirmações que se seguem são verdadeiras ou falsas. Se não souberes a resposta, assinala “Não sei”.

- | | Verdadeiro | Falso | Não sei |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) O Instagram aloja os dados do teu perfil, as tuas interações e as fotografias que partilhas, mas não consegue guardar a informação sobre como te movimentas no ecrã.  | ☐ | ☐ | ☐ |

b)	Tens o direito de pedir às empresas que armazenam os teus dados pessoais que os corrijam ou os completem, que não procedam ao seu tratamento ou que os apaguem. 	☐	☐	☐
c)	Os teus dados pessoais como aluno podem ser usados livremente pela escola, desde que com finalidade educativa. 	☐	☐	☐
d)	A tua voz, o teu endereço de <i>email</i> ou uma fotografia tua com um grupo de amigos não são considerados dados pessoais. 	☐	☐	☐
e)	As empresas da internet recolhem dados que permitem traçar o teu perfil, mesmo que tu não os forneças voluntariamente. 	☐	☐	☐
f)	Todas as nossas interações <i>online</i> deixam um rasto (pegada digital). 	☐	☐	☐
g)	Devemos usar a mesma <i>password</i> em todos os sites, para não nos esquecermos dela. 	☐	☐	☐
h)	Antes de partilhar uma fotografia que mostre claramente um amigo, deves sempre pedir autorização primeiro.  	☐	☐	☐
i)	Se alguém publicou algo <i>online</i> sem o tornar privado, não há problema em partilhá-lo ou encaminhá-lo sem perguntar.  	☐	☐	☐

22. Se os teus amigos gostassem muito deste jogo e te pedissem para o instalares, o que farias?⁴



e)	Descarregaria a app! É gratuita e divertida! Se eles gostam, também devo gostar.	☐
f)	Descarregaria a app, não tenho nada a esconder, por isso não há problema em partilhar dados.	☐
g)	Descarregaria a app, mas sinto-me desconfortável por partilhar as minhas informações com estranhos.	☐
h)	Não aceitaria. Sinto-me desconfortável em partilhar as minhas informações com estranhos.	☐

Obrigado pela tua participação!

Notas

¹ EduMediaTest. (2021). EduMediaTest. <https://edumediatest.eu/pt> [adaptado de]. Na segunda aplicação da prova, dado que entretanto a Constituição Política da Estónia passou a estar disponível em português, esta pergunta passou a ter a seguinte redação: “Pesquisa na Internet a Constituição da República Portuguesa. Traduz para inglês o artigo 1.º usando um serviço de tradução online, e copia a tradução para a resposta a esta pergunta, melhorando, se necessário, a tradução”

² Matos, A. P. M. (Coord.) (2020). *Questionário de Avaliação das Competências de Literacia Digital e Mediática dos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico – Projeto COMEDIG* (não publicado)

³ Matos, A. P. M. (Coord.) (2020). *Questionário de Avaliação das Competências de Literacia Digital e Mediática dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico – Projeto COMEDIG* (não publicado) [adaptado de]

⁴ DQ LAB PTE. LTD. (2021). The 8 core DQ Citizenship Skills Children Need.

<https://us.dqworld.net/#!/landing/whatisdqworld> [adaptado de]

Apêndice G – Análise estatística das respostas da PLM1

Classificações obtidas por cada aluno

Classificações na Prova de Literacia Mediática - 1.º momento							
Turma AC		Turma AH		Turma BC		Turma BH	
Código da prova	Classificação	Código da prova	Classificação	Código da prova	Classificação	Código da prova	Classificação
AC11X	20,1	AH11X	32,1	BC11X	42,3	BH11X	53,1
AC12J	32,3	AH12J	45	BC12J	47,2	Bh12k	36,9
AC17R	54,6	AH12K	37,7	BC12K	55,2	BH25C	23,7
AC23C	58,8	AH15Z	64,1	BC23C	45,8	BH27Y	43,5
AC25C	58	AH25C	39,9	BC25C	56,8	BH35J	43,6
AC27Y	41,7	AH27Y	29,5	BC27Y	61,5	BH39T	59,7
AC35J	62,5	AH35J	23,2	BC35J	73,8	BH44P	70
AC39T	55,9	AH39T	42,3	BC39T	55,9	BH45C	60,1
AC44P	26,8	AH44P	19,9	BC44P	48,2	BH55T	47,3
AC45C	62,8	AH45C	55,3	BC45C	37,6	BH56U	54
AC55T	42,2	AH55T	53,3	BC55T	62,7	BH57V	35,1
AC56U	56,1	AH56U	32	BC56U	47,8	BH63L	53,3
AC57V	61,2	AH57V	62,9	BC57V	49,6	BH65T	40,2
AC58R	56,3	AH58R	36,9	BC58R	36,5	BH79W	71,9
AC59U	91,3	AH59U	40,4	BC59U	53,3	BH82E	61,2
AC63L	58,1	AH63L	51,9	BC63L	53,3	BH88M	52,9
AC65T	71,7	AH65T	51,6	BC65T	49,7	BH92x	33,7
AC77Y	60,3	AH77Y	43,4	BC77Y	53,2	BH96N	69,3
AC79W	50,5	AH79W	45,6	BC79W	57,8	BH97M	52
AC82E	53,4	AH82E	61,8	BC82E	44,7	BH98R	73,6
AC88M	73,8	AH88N	41,5	BC88M	53,6	BH99Q	52,3
AC92X	68,3	AH91W	29,4	BC91W	38,5		
AC94Q	62,8	AH92X	55,1	BC92X	75,3		
AC96N	51,1	AH94Q	42,3	BC94Q	60,5		
AC97M	79,8	AH96N	38,5	BC96N	46,6		
AC98R	48,6	AH97M	44,4	BC97M	67,4		
AC99Q	44,4	AH98R	55,7	BC98R	38,5		
		AH99Q	43,2	BC99Q	46,2		
Mediana	56,30		42,75		51,45		52,90
Média	55,68		43,53		52,13		51,78
Desvio-padrão	15,00		11,48		9,91		13,20
Coeficiente de variação	26,93%		26,36%		19,01%		25,48%

Tabela 125 – Classificações obtidas por cada aluno na PLM1.

SPSS.G1. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a avaliação obtida pelos alunos no final do 9.º ano e o nível obtido em cada área de competência na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : O nível obtido nas diferentes áreas de competência na prova de LM tem igual distribuição nos diversos níveis de avaliação obtida pelos alunos no final do 9.º ano

H_a : O nível obtido nas diferentes áreas de competência na prova de LM não tem igual distribuição nos diversos níveis de avaliação obtida pelos alunos no final do 9.º ano

Postos			
	Avaliação no final do 9.º ano	N	Posto médio
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis inferiores a 3	1	50,50
	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores ou inferiores a 3	12	50,67
	Apenas nível 3 ou maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores a 3	35	49,39
	Apenas nível 4 ou maioritariamente nível 4 e alguns níveis superiores ou inferiores a 4	34	53,50
	Apenas nível 5 ou maioritariamente nível 5 e alguns níveis inferiores a 5	22	57,00
	Total	104	
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis inferiores a 3	1	29,00
	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores ou inferiores a 3	12	32,13
	Apenas nível 3 ou maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores a 3	35	43,63
	Apenas nível 4 ou maioritariamente nível 4 e alguns níveis superiores ou inferiores a 4	34	58,54
	Apenas nível 5 ou maioritariamente nível 5 e alguns níveis inferiores a 5	22	69,45
	Total	104	
3. Competências de apreciação crítica da informação	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis inferiores a 3	1	72,00
	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores ou inferiores a 3	12	49,75
	Apenas nível 3 ou maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores a 3	35	38,59
	Apenas nível 4 ou maioritariamente nível 4 e alguns níveis superiores ou inferiores a 4	34	55,13
	Apenas nível 5 ou maioritariamente nível 5 e alguns níveis inferiores a 5	22	71,18
	Total	104	
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis inferiores a 3	1	21,00
	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores ou inferiores a 3	12	57,04
	Apenas nível 3 ou maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores a 3	35	41,27
	Apenas nível 4 ou maioritariamente nível 4 e alguns níveis superiores ou inferiores a 4	34	57,62
	Apenas nível 5 ou maioritariamente nível 5 e alguns níveis inferiores a 5	22	61,41
	Total	104	
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis inferiores a 3	1	33,00
	Maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores ou inferiores a 3	12	45,08
	Apenas nível 3 ou maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores a 3	35	41,00
	Apenas nível 4 ou maioritariamente nível 4 e alguns níveis superiores ou inferiores a 4	34	59,19
	Apenas nível 5 ou maioritariamente nível 5 e alguns níveis inferiores a 5	22	65,39
	Total	104	

Tabela 126 – Teste de Kruskal-Wallis Avaliação no final do 9.º ano * Nível obtido na PLM1 em cada área de competência. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}					
	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	3. Competências de apreciação crítica da informação	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>
H de Kruskal-Wallis	1,752	19,923	20,006	10,076	13,900
df	4	4	4	4	4
Significância Sig.	,781	<,001	<,001	,039	,008
a. Teste Kruskal-Wallis					
b. Variável de Agrupamento: Avaliação no final do 9.º ano					

Tabela 127 – Estatísticas do teste de Kruskal-Wallis Avaliação no final do 9.º ano * Nível obtido PLM1 em cada área de competência. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula no caso das competências de interação e comunicação através dos *media* ($H=19,923$; $p<0,001$), nas competências de apreciação crítica da informação ($H=20,006$; $p<0,001$) e nas competências sociais e emocionais no uso dos *media* ($H=19,923$; $p=0,008$). Não se rejeita a hipótese nula nas restantes áreas de competência ($p>0,01$). Como se observa na tabela seguinte, quanto mais alta foi a avaliação dos alunos no final do 9.º ano, mais elevados foram os níveis obtidos em cada área de competência na prova de LM. As percentagens mais altas de níveis 3 e 4 na prova de LM foram obtidas pelos alunos que obtiveram melhores classificações no final do 9.º ano. As diferenças são estatisticamente significativas no caso das competências de interação e comunicação através dos *media* e nas competências de apreciação crítica da informação.

		Avaliação no final do 9.º ano									
		Maioritariamente nível 3 e alguns níveis inferiores a 3		Maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores ou inferiores a 3		Apenas nível 3 ou maioritariamente nível 3 e alguns níveis superiores a 3		Apenas nível 4 ou maioritariamente nível 4 e alguns níveis superiores ou inferiores a 4		Apenas nível 5 ou maioritariamente nível 5 e alguns níveis inferiores a 5	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Nível 1	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nível 2	0	0,0%	1	10,0%	4	40,0%	4	40,0%	1	10,0%
	Nível 3	1	1,3%	10	12,5%	28	35,0%	24	30,0%	17	21,3%
	Nível 4	0	0,0%	1	7,1%	3	21,4%	6	42,9%	4	28,6%
	Nível 5	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Nível 1	0	0,0%	3	33,3%	6	66,7%	0	0,0%	0	0,0%
	Nível 2	1	2,6%	7	17,9%	13	33,3%	11	28,2%	7	17,9%
	Nível 3	0	0,0%	1	2,3%	16	37,2%	21	48,8%	5	11,6%
	Nível 4	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	1	8,3%	10	83,3%
	Nível 5	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%
3. Competências de apreciação crítica da informação	Nível 1	0	0,0%	0	0,0%	7	87,5%	1	12,5%	0	0,0%
	Nível 2	0	0,0%	6	15,8%	17	44,7%	12	31,6%	3	7,9%
	Nível 3	1	2,0%	6	11,8%	9	17,6%	20	39,2%	15	29,4%
	Nível 4	0	0,0%	0	0,0%	1	20,0%	1	20,0%	3	60,0%
	Nível 5	0	0,0%	0	0,0%	1	50,0%	0	0,0%	1	50,0%
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	Nível 1	1	2,4%	2	4,9%	20	48,8%	10	24,4%	8	19,5%
	Nível 2	0	0,0%	5	25,0%	7	35,0%	8	40,0%	0	0,0%
	Nível 3	0	0,0%	5	16,1%	6	19,4%	11	35,5%	9	29,0%
	Nível 4	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	5	45,5%	5	45,5%
	Nível 5	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Nível 1	0	0,0%	1	9,1%	5	45,5%	5	45,5%	0	0,0%
	Nível 2	1	2,3%	7	16,3%	21	48,8%	8	18,6%	6	14,0%
	Nível 3	0	0,0%	4	9,3%	8	18,6%	16	37,2%	15	34,9%
	Nível 4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	83,3%	1	16,7%
	Nível 5	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 128 – Avaliação no final do 9.º ano e nível obtido na PLM1 em cada área de competência. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.G2. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática e o sexo dos alunos. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A classificação obtida pelos alunos na prova de LM tem igual distribuição nos dois sexos

H_a : A classificação obtida pelos alunos na prova de LM não tem igual distribuição nos dois sexos

Postos			
	Sexo	N	Posto médio
Classificações na PLM 1.º Momento	Masculino	44	50,89
	Feminino	58	51,97
	Total	102	

Tabela 129 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida na PLM1 * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Classificações na PLM 1.º Momento
H de Kruskal-Wallis	,033
df	1
Significância Sig.	,855
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Sexo	

Tabela 130 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($H=0,033$; $p>0,001$). Como se pode ver pela tabela seguinte, as classificações dos rapazes são ligeiramente superiores às das raparigas, mas as diferenças não são estatisticamente significativas.

		Classificações na PLM 1.º Momento
		Média
Sexo	Masculino	51,0
	Feminino	50,1

Tabela 131 – Classificações dos alunos de acordo com o sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento relativamente ao sexo dos alunos, mas não se registaram igualmente estatisticamente significativas ($H=0,027$; $p>0,871$).

Aplicou-se ainda o mesmo procedimento para testar a relação entre o nível obtido em cada área de competência na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática e o sexo dos alunos, mas também não se registaram igualmente estatisticamente significativas: competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*: $H=1,771$; $p=0,183$; competências de interação e comunicação através dos *media*: $H=0,187$; $p=0,665$; competências de apreciação crítica da informação: $H=0,672$; $p=0,412$; competências criativas no uso dos *media*: $H=3,330$; $p=0,068$; competências sociais e emocionais no uso dos *media*: $H=2,828$; $p=0,093$.

Aplicou-se o mesmo teste não paramétrico para verificar a existência de relação entre a classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática e as habilitações e, posteriormente, as profissões dos pais, e, mais uma vez, mas não se registaram igualmente estatisticamente significativas.

- Classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática * habilitações do pai: $H=3,214$; $p=0,360$.
- Classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática * habilitações da mãe: $H=2,653$; $p=0,448$.
- Classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática * profissão do pai: $H=3,945$; $p=0,413$.
- Classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática * profissão da mãe: $H=7,313$; $p=0,120$.

SPSS.G3. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A classificação obtida pelos alunos na prova de LM tem igual distribuição nas quatro turmas

H_a : A classificação obtida pelos alunos na prova de LM não tem igual distribuição nas quatro turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
Classificações na PLM 1.º Momento	Turma AC	27	64,81
	Turma AH	28	36,20
	Turma BC	28	55,46
	Turma BH	21	54,45
	Total	104	

Tabela 132 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida na PLM1 * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Classificações na PLM 1.º Momento
H de Kruskal-Wallis	13,038
df	3
Significância Sig.	,005
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 133 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula ($H=13,038$; $p>0,01$). Como se pode ver pela tabela seguinte, as classificações dos alunos variam de acordo a turma, e as diferenças não são estatisticamente significativas.

		Classificações na PLM 1.º Momento
		Média
Turma	Turma AC	55,7
	Turma AH	43,5
	Turma BC	52,1
	Turma BH	51,8

Tabela 134 – Classificação obtida na PLM1 em função da turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Efetuiu-se o mesmo procedimento no caso dos níveis obtidos pelos alunos, verificando-se que não há diferenças estatisticamente significativas ($p>0,01$) entre as turmas nos níveis obtidos pelos alunos: $H=10,618$; $p=0,014$.

SPSS.G4. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre as médias da classificação obtida na primeira aplicação da Prova de Literacia Mediática em cada área de competência e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H0: A classificação obtida pelos alunos em cada uma das áreas de competência na prova de LM tem igual distribuição nas quatro turmas

Ha: A classificação obtida pelos alunos em cada uma das áreas de competência na prova de LM não tem igual distribuição nas quatro turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Turma AC	27	57,70
	Turma AH	28	43,09
	Turma BC	28	61,39
	Turma BH	21	46,50
	Total	104	
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Turma AC	27	53,89
	Turma AH	28	43,59
	Turma BC	28	54,48
	Turma BH	21	59,95
	Total	104	
3. Competências de apreciação crítica da informação	Turma AC	27	61,57
	Turma AH	28	40,57
	Turma BC	28	58,43
	Turma BH	21	48,83
	Total	104	
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	Turma AC	27	66,74
	Turma AH	28	38,55
	Turma BC	28	49,45
	Turma BH	21	56,86
	Total	104	
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	Turma AC	27	56,96
	Turma AH	28	37,93
	Turma BC	28	59,14
	Turma BH	21	57,33
	Total	104	

Tabela 135 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na PLM1 * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}					
	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	3. Competências de apreciação crítica da informação	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>
H de Kruskal-Wallis	6,808	3,913	8,215	12,774	9,025
df	3	3	3	3	3
Significância Sig.	,078	,271	,042	,005	,029
a. Teste Kruskal Wallis					
b. Variável de Agrupamento: Turma					

Tabela 136 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($H=6,808$; $H=3,913$; $H=8,215$; $H=12,774$; $H=9,025$; $p>0,001$). Como se pode ver pela tabela seguinte, as classificações dos alunos em cada uma das áreas de competência varia de acordo a turma, mas as diferenças não são estatisticamente significativas.

	Turma			
	Turma AC	Turma AH	Turma BC	Turma BH
	Média	Média	Média	Média
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	64,4	58,8	64,8	60,6
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	51,5	46,1	52,3	56,1
3. Competências de apreciação crítica da informação	56,8	44,5	54,1	49,3
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	51,6	27,1	36,3	43,0
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	52,8	40,0	51,6	50,2

Tabela 137 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na PLM1 em função da turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.G5. Teste de Qui-quadrado de Pearson

Procurou ainda saber-se se o desempenho dos alunos em cada uma das perguntas da prova variava em função da turma. Para isso, recodificaram-se, no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, as classificações obtidas pelos alunos em cada pergunta (P1 a P22) em três níveis de desempenho: resposta certa; resposta parcialmente certa e resposta errada. Aplicou-se de seguida o teste de qui-quadrado de Pearson implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021), não se tendo encontrado diferenças estatisticamente significativas entre as 4 turmas. Nos casos em que um elevado número de células esperavam uma contagem menor que 5, aplicou-se também o teste por simulação de Monte Carlo, que confirmou a ausência de diferenças estatisticamente significativas.

Resumo de processamento de casos						
	Casos					
	Válido		Omisso		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
P1 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P2 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P3 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P4 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P5 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P6 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P7 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P8 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P9 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P10 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P11 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P12 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P13 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P14 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P15 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P16 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P17 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P18 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P19 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P20 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P21 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
P22 * Turma	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%

Tabela 138 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Resumo de processamento de casos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

P1 * Turma

Tabulação cruzada							
			Turma				Total
			AC	AH	BC	BH	
P1	Resposta certa	Contagem	0	2	2	1	5
		% em P1	0,0%	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Resposta parcialmente certa	Contagem	16	14	21	14	65
		% em P1	24,6%	21,5%	32,3%	21,5%	100,0%
	Resposta errada	Contagem	11	12	5	6	34
		% em P1	32,4%	35,3%	14,7%	17,6%	100,0%
Total		Contagem	27	28	28	21	104
		% em P1	26,0%	26,9%	26,9%	20,2%	100,0%

Tabela 139 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Tabulação cruzada Pergunta 1 * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado			
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	6,851 ^a	6	,335
Razão de verossimilhança	8,336	6	,214
Associação Linear por Linear	2,743	1	,098
N de Casos Válidos	104		

a. 4 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,01.

Tabela 140 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Pergunta 1 * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,257	,335
	V de Cramer	,181	,335
N de Casos Válidos		104	

Tabela 141 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Medidas simétricas. Pergunta 1 * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Dado que 4 células (33%) esperavam uma contagem menor que 5, aplicou-se também o teste por simulação de Monte Carlo, que confirmou a ausência de diferenças estatisticamente significativas.

Testes qui-quadrado									
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig. Monte Carlo (Bilateral)			Sig. Monte Carlo (1 lado)		
				Signifi- cância	Intervalo de Confiança 99%		Signifi- cância	Intervalo de Confiança 99%	
					Limite inferior	Limite superior		Limite inferior	Limite superior
Qui-quadrado de Pearson	6,851 ^a	6	,335	,344 ^b	,332	,356			
Razão de verossimilhança	8,336	6	,214	,300 ^b	,289	,312			
Teste exato de Fisher-Freeman-Halton	7,136			,261 ^b	,249	,272			
Associação Linear por Linear	2,743 ^c	1	,098	,115 ^b	,106	,123	,058 ^b	,052	,064
N de Casos Válidos	104								

a. 4 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,01.

b. Baseado em 10000 tabelas de amostra com a semente 221623949.

c. A estatística padronizada é -1,656.

Tabela 142 – Teste de Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo. Pergunta 1 * Turma IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento a todas as outras perguntas da PLM1, tendo-se obtido os seguintes resultados:

- P2: $\chi^2=9,759$; $p=0,122$ (MC).
- P3: $\chi^2=1,921$; $p=0,617$ (MC).
- P4: $\chi^2=4,110$; $p=0,250$.
- P5: $\chi^2=0,224$; $p=0,974$.
- P6: $\chi^2=9,020$; $p=0,029$.
- P7: $\chi^2=12,172$; $p=0,070$.
- P8: $\chi^2=1,777$; $p=0,620$ (MC).
- P9: $\chi^2=4,450$; $p=0,217$.
- P10: $\chi^2=1,183$; $p=0,795$ (MC).
- P11: $\chi^2=9,816$; $p=0,016$ (MC).
- P12: $\chi^2=2,124$; $p=0,585$ (MC).
- P13: $\chi^2=2,399$; $p=0,494$.
- P14: $\chi^2=6,087$; $p=0,107$.

- P15: $\chi^2=1,076$; $p=0,855$ (MC).
- P16: $\chi^2=4,075$; $p=0,281$ (MC).
- P17: $\chi^2=5,654$; $p=0,479$ (MC).
- P18: $\chi^2=11,481$; $p=0,068$ (MC).
- P19: $\chi^2=8,102$; $p=0,044$.
- P20: $\chi^2=0,527$; $p=0,913$.
- P21: $\chi^2=9,904$; $p=0,116$ (MC).
- P22: $\chi^2=10,714$; $p=0,013$.

Par 1	1. Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	-58,02065	10,51879	1,03145	-60,06630	-55,97501	-56,251	103	<,001	<,001
Par 2	2. Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	-47,11178	19,76207	1,93783	-50,95501	-43,26855	-24,312	103	<,001	<,001
Par 3	3. Índice sintético de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação	-47,38309	17,30461	1,69686	-50,74841	-44,01778	-27,924	103	<,001	<,001
Par 4	4. Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	-35,63651	26,02555	2,55201	-40,69783	-30,57519	-13,964	103	<,001	<,001
Par 5	5. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	-44,35948	18,50046	1,81412	-47,95736	-40,76161	-24,452	103	<,001	<,001

Tabela 145 – Teste t para amostras emparelhadas. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tamanhos de efeitos de amostras em pares						
			Padronizador ^a	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	
					Inferior	Superior
Par 1	1. Índice sintético de competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	d de Cohen	10,51879	-5,516	-6,291	-4,738
		Correção de Hedges	10,59616	-5,476	-6,245	-4,704
Par 2	2. Índice sintético de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	d de Cohen	19,76207	-2,384	-2,760	-2,005
		Correção de Hedges	19,90744	-2,367	-2,740	-1,990
Par 3	3. Índice sintético de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação	d de Cohen	17,30461	-2,738	-3,156	-2,317
		Correção de Hedges	17,43190	-2,718	-3,133	-2,300
Par 4	4. Índice sintético de competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	d de Cohen	26,02555	-1,369	-1,635	-1,100
		Correção de Hedges	26,21699	-1,359	-1,624	-1,092
Par 5	5. Índice sintético de competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	d de Cohen	18,50046	-2,398	-2,775	-2,017
		Correção de Hedges	18,63654	-2,380	-2,755	-2,002

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.
O d de Cohen usa o desvio padrão de amostra da diferença média.
A correção de Hedges usa o desvio padrão de amostra da diferença média, além de um fator de correção.

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.

O d de Cohen usa o desvio padrão de amostra da diferença média.

A correção de Hedges usa o desvio padrão de amostra da diferença média, além de um fator de correção.

Tabela 146 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Tamanhos de efeitos de amostras em pares. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula ($p < 0,001$). Em todas as áreas de competências declaradas no IQ as médias são muito superiores às competências efetivamente medidas na PLM, e as diferenças são estatisticamente significativas.

Apêndice I – Inquérito por questionário aos professores (IQP)



Agrupamento de Escolas Leal da Câmara

Questionário para docentes

Este questionário insere-se no âmbito do projeto de investigação denominado “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática”, que tem como finalidade conhecer o papel da educação formal no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano.

Neste estudo, garantimos o anonimato, a confidencialidade, a proteção e a segurança das informações recolhidas. Adicionalmente, garantimos a possibilidade de não completar o questionário e o direito de abandonar o estudo em qualquer momento, sem esta decisão ter quaisquer consequências. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins da investigação.

O autor e investigador – Carlos Dinis Pinheiro (carlosdinispinheiro@gmail.com) – é aluno do 3.º ano do programa Doutoral Media e Sociedade no Contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa da Universidade Autónoma de Lisboa. É também o responsável por todo o processo de recolha e tratamento de dados deste questionário.

A investigação doutoral “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática” tem como objetivos:

- 5) Desenvolver estratégias e recursos que facilitem a aquisição de competências de literacia mediática pelos jovens do ensino secundário em contextos formais de aprendizagem.
- 6) Conhecer o nível de competência mediática dos jovens no início do ensino secundário.
- 7) Compreender em que medida a implementação de atividades de educação para os *media* em contexto formal de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de literacia mediática nos jovens.
- 8) Conhecer o efeito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, domínio dos *media*, no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos.

O questionário é anónimo e individual, tem a duração estimada de 20 minutos, um total de 15 perguntas, de seleção ou escolha múltipla e é respondido *online*.

Indique a turma que leciona:

- ☐ AC
- ☐ AH
- ☐ BC
- ☐ BH

1. Idade:

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ Entre os 30 e os 39 anos
- ☐ Entre os 40 e os 49 anos
- ☐ Entre os 50 e os 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

2. Sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

3. Tempo de serviço:

- ☐ Menos de 10 anos
- ☐ Entre 10 e 19 anos

- ☐ Entre 20 e 29 anos
☐ Mais de 30 anos

4. Disciplina que leciona:

- ☐ Português
☐ Inglês
☐ Filosofia
☐ Educação Física
☐ Matemática A
☐ Física e Química A
☐ Biologia e Geologia
☐ História A
☐ Geografia A
☐ Alemão
☐ Latim
☐ Literatura Portuguesa
☐ MACS
☐ PLNM

5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os *Media*?

- ☐ Sim
☐ Não

6. Sem respondeu sim na pergunta anterior, quem foi o responsável pela formação:

- ☐ Jornalista
☐ Especialista em *media*
☐ Professores
☐ Não sei

7. Conhece o “Referencial de Educação para os *Media*” publicado pela DGE em 2014?

- ☐ Sim
☐ Não

8. Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os *Media*”?

- ☐ Sim
☐ Não

9. Conhece a Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento, em particular as orientações previstas para o domínio dos *media*?

- ☐ Sim
☐ Não

10. A Educação para os *Media* faz parte da Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento de Escolas Leal da Câmara em todos os ciclos e níveis de ensino. No Ensino Secundário, a Educação para a Cidadania é uma componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação. Pretendemos saber com que frequência desenvolveu, durante este ano letivo, atividades visando as seguintes competências dos alunos desta turma.

	Nunca	Raram ente	Ocasional mente	Frequent emente	Muito frequente mente
1. Pesquisar e encontrar eficazmente informação e usá-la de forma ética na resolução de problemas e na produção de conhecimento.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Organizar, armazenar e recuperar dados, informação e conteúdos em ambientes digitais.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Compreender o papel e a responsabilidade do jornalismo e dos jornalistas no século XXI.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Compreender a importância da liberdade de expressão, liberdade de imprensa, liberdade de informação e ética da informação.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Conhecer e compreender as diferentes tipologias, características e linguagens dos <i>media</i> tradicionais e dos novos <i>media</i> .	☐	☐	☐	☐	☐

6. Analisar e interpretar criticamente os <i>media</i> , os seus conteúdos e mensagens.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Compreender a especificidade das redes sociais como ambientes de comunicação e tomar consciência dos seus diferentes usos e do seu impacto na vida e no relacionamento das pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Compreender como a comunicação digital é distribuída, apresentada e gerida.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Comunicar e partilhar dados, informação e conteúdos digitais através de tecnologias digitais apropriadas, tendo em conta a mensagem, o contexto e o destinatário.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Criar, editar e publicar conteúdos, de forma consistente e criativa, em diferentes formatos e com diferentes ferramentas e técnicas.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Modificar, aperfeiçoar e combinar recursos existentes para criar conteúdos e conhecimento novo, original e relevante.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Conhecer e aplicar as práticas de citação e referência.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Envolver-se ativamente em práticas de cidadania digital participativa.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Compreender que um cidadão mais informado está mais preparado para tomar decisões e para participar numa sociedade democrática.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Distinguir os diferentes tipos de conteúdo falso, enganador ou prejudicial (informação falsa, desinformação, má informação, teorias/mitos de conspiração, discurso de ódio) e o seu impacto na sociedade.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Compreender como os algoritmos são criados e como funcionam e o papel da inteligência artificial nos ambientes mediáticos.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Compreender a importância de pensar criticamente, e agir com respeito e ética em relação às questões globais, regionais, nacionais e locais e reconhecer a interligação e interdependência entre diferentes países e populações.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Compreender a importância da privacidade, da proteção de dados, da pegada digital e da cibersegurança nos ambientes <i>online</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
19. Compreender como os direitos de autor e as licenças se aplicam à informação e aos conteúdos.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ser capaz de aplicar e seguir estratégias de proteção para combater tentativas de fraude, usurpação de identidade ou vitimização <i>online</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
21. Saber agir quando a ética na comunicação é transgredida, quando os seus direitos são postos em causa ou quando se é vítima ou se toma conhecimento de um ato de <i>cyberbullying</i> , <i>sexting</i> , <i>grooming</i> , <i>stalking</i> ou <i>trolling</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
22. Compreender que tipo de informação pessoal se pode partilhar em cada contexto e ser capaz de se proteger a si próprio e aos outros de eventuais danos.	☐	☐	☐	☐	☐

11. Se realizou atividades visando uma ou mais competências do ponto anterior, quanto tempo letivo, aproximadamente, lhes dedicou?

- ☐ Menos de 90 minutos
☐ Entre 90 e 180 minutos
☐ Entre 180 e 360 minutos
☐ Mais de 360 minutos

12. Considera estar preparado, científica e pedagogicamente, para desenvolver atividades relacionadas com as competências anteriores?

- ☐ Não
☐ Sim, para algumas competências
☐ Sim, para a maior parte das competências
☐ Sim, para todas as competências

13. Tem motivação para desenvolver atividades relacionadas com essas competências?

- ☐ Sim
☐ Não

14. Refira em que medida considera que essas competências de literacia mediática são importantes para os alunos?

- ☐ Nada importantes
☐ Pouco importantes
☐ Importantes
☐ Muito importantes
☐ Extremamente importantes

15. Exprima a sua concordância relativamente às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Os alunos precisam de Educação para os <i>Media</i> ao longo de todo o seu percurso escolar.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Os conteúdos e atividades previstas na Estratégia de Educação para Cidadania do Agrupamento, no domínio dos <i>Media</i> , são adequadas às necessidades dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Tenho interesse em desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
4. A necessidade de cumprir o programa impede que dedique (mais) tempo à Educação para os <i>Media</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
5. Acho difícil articular atividades de Educação para os <i>Media</i> com os conteúdos curriculares da minha disciplina.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Tenho formação suficiente para desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Tenho interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito da Educação para os <i>Media</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
8. A Educação para os <i>Media</i> deveria funcionar como disciplina autónoma e não de forma transversal ao currículo.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Há materiais didáticos suficientes e adequados para o desenvolvimento de atividades de Educação para os <i>Media</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
10. O Ministério da Educação tem uma política adequada de Educação para os <i>Media</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
11. Os alunos selecionam, avaliam e utilizam ferramentas e recursos digitais que correspondem ao trabalho que estão a fazer.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Os alunos revelam sentido crítico, quer enquanto consumidores, quer enquanto produtores de conteúdos de <i>media</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
13. Os alunos conhecem os códigos, convenções e linguagens dos diferentes tipos de <i>media</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
14. Os alunos encontram fontes relevantes e fiáveis que respondem às suas necessidades.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Os alunos são capazes de inferir sobre propósitos e intenções de mensagens mediáticas, numa vasta gama de <i>media</i> .	☐	☐	☐	☐	☐
16. Os alunos, de forma independente e/ou colaborativa, usam os <i>media</i> como estratégia de aprendizagem?	☐	☐	☐	☐	☐
17. Os alunos utilizam uma variedade de ferramentas digitais, apropriadas ao público e ao seu objetivo, na realização e apresentação de trabalhos.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Os alunos conhecem e respeitam os direitos de autor e as licenças que se aplicam à informação e aos conteúdos.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Os alunos conhecem e aplicam corretamente as normas de citação e de referenciação bibliográfica.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Os alunos comunicam as suas ideias de forma diversificada, com recurso a diferentes modalidades de apresentação e com intenções claras.	☐	☐	☐	☐	☐

Apêndice J – Análise estatística das respostas do IQP

SPSS.J1. Teste de Fisher

Pretendeu-se saber se há relação entre a turma lecionada pelo docente e a frequência, nos últimos 4 anos, de ações de formação na área da Educação para os *Media*. O procedimento consistiu em cruzar as duas variáveis e, por se tratar de amostras pequenas, solicitar o teste Fisher implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A turma lecionada não está relacionada com a frequência de ações de formação na área da Educação para os *Media*

H_a : A turma lecionada está relacionada com a frequência de ações de formação na área da Educação para os *Media*

Resumo de processamento de casos						
	Casos					
	Válido		Omisso		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ? * Turma	30	100,0%	0	0,0%	30	100,0%

Tabela 147 – Teste de Fisher. Resumo de processamento de casos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tabulação cruzada 5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ? * Turma							
			Turma				Total
			AC	AH	BC	BH	
5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ?	Não	Contagem	5	6	6	4	21
		% em Turma	62,5%	75,0%	85,7%	57,1%	70,0%
	Sim	Contagem	3	2	1	3	9
		% em Turma	37,5%	25,0%	14,3%	42,9%	30,0%
Total		Contagem	8	8	7	7	30
		% em Turma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 148 – Teste de Fisher. Tabulação cruzada Turma * Frequência de formação. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado						
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)	Probabilidade de ponto
Qui-quadrado de Pearson	1,684 ^a	3	,641	,758		
Razão de verossimilhança	1,767	3	,622	,758		
Teste exato de Fisher-Freeman-Halton	1,754			,758		
Associação Linear por Linear	,001 ^b	1	,972	1,000	,554	,137
N de Casos Válidos	30					
a. 6 células (75,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 2,10.						
b. A estatística padronizada é ,035.						

Tabela 149 – Teste de Fisher Turma * Frequência de formação. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,046	,644
	V de Cramer	,046	,644
N de Casos Válidos		102	

Tabela 150 – Teste de Fisher. Medidas simétricas Turma * Frequência de formação. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula: as diferenças entre os docentes dos diferentes conselhos de turma não são estatisticamente significativas ($p=0,758$). Aplicou-se o mesmo teste para saber se há relação

entre a turma lecionada e o conhecimento do “Referencial de Educação para os *Media*” publicado pela DGE em 2014, o desenvolvimento, durante este ano escolar, de atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os *Media*” e o conhecimento da Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento, em particular as orientações previstas para o domínio dos *media*. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas, tendo-se obtido os seguintes resultados:

- Conhecimento do Referencial de EPM: Valor: 1,392; $p=0,799$.
- Realização de atividades no âmbito do Referencial de EPM: Valor: 1,754; $p=0,758$.
- Conhecimento da Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento: Valor: 1,754; $p=0,758$.

SPSS.J2. Teste de Qui-Quadrado de Pearson

Pretendeu-se saber se há relação entre a frequência, nos últimos 4 anos, de ações de formação na área da Educação para os *Media* e o desenvolvimento de atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os *Media*”. O procedimento consistiu em cruzar as duas variáveis e solicitar o teste Qui-Quadrado de Pearson, usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A frequência, nos últimos 4 anos, de ações de formação na área da Educação para os *Media* não está relacionada com o desenvolvimento de atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os *Media*”.

H_a : A frequência, nos últimos 4 anos, de ações de formação na área da Educação para os *Media* está relacionada com o desenvolvimento de atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os *Media*”.

Resumo de processamento de casos						
	Casos					
	Válido		Omisso		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
8. Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os <i>Media</i> ”? * 5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ?	30	100,0%	0	0,0%	30	100,0%

Tabela 151 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Resumo de processamento de casos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tabulação cruzada 8. Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os <i>Media</i> ”? * 5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ?					
		5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ?		Total	
		Não	Sim		
8. Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os <i>Media</i> ”?	Sim	Contagem	3	6	9
		% em 5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ?	14,3%	66,7%	30,0%
	Não	Contagem	18	3	21
		% em 5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ?	85,7%	33,3%	70,0%

Total	Contagem	21	9	30
	% em 5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media?	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 152 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Tabulação cruzada Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media? * Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os Media”? IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Testes qui-quadrado					
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	8,231 ^a	1	,004		
Correção de continuidade ^b	5,926	1	,015		
Razão de verossimilhança	7,970	1	,005		
Teste Exato de Fisher				,008	,008
Associação Linear por Linear	7,957	1	,005		
N de Casos Válidos	30				

a. 1 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 2,70.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Tabela 153 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media? * Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os Media”? IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Medidas Simétricas			
		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,524	,004
	V de Cramer	,524	,004
N de Casos Válidos		30	

Tabela 154 – Teste de Qui-Quadrado de Pearson. Medidas simétricas. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media? * Alguma vez desenvolveu, durante este ano escolar, atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os Media”? IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula ($p < 0,005$). Os docentes que, nos últimos 4 anos, frequentaram ações de formação na área da Educação para os Media são aqueles que mais desenvolvem atividades letivas de acordo com o “Referencial de Educação para os Media”, e as diferenças são estatisticamente significativas.

SPSS.J3. Criação de índice sintético de atividades de EpM desenvolvidas pelos docentes

Criou-se, no software IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, um índice sintético de atividades de EpM desenvolvidas pelos docentes através da média das respostas às 22 alíneas da pergunta 10 do IQP. Começou por se testar a fiabilidade do índice mediante o procedimento *Reliability analysis*.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,971	22

Tabela 155 – Teste de fiabilidade do índice sintético de atividades de EpM através do Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
10.1. Pesquisar e encontrar eficazmente informação e usá-la de forma ética na resolução de problemas e na produção de conhecimento.	55,73	389,168	,659	,970
10.2. Organizar, armazenar e recuperar dados, informação e conteúdos em ambientes digitais	56,07	389,789	,645	,971
10.3. Compreender o papel e a responsabilidade do jornalismo e dos jornalistas no século XXI	56,43	374,185	,829	,969
10.4. Compreender a importância da liberdade de expressão, liberdade de imprensa, liberdade de informação e ética da informação.	56,07	372,271	,843	,969

10.5. Conhecer e compreender as diferentes tipologias, características e linguagens dos <i>media</i> tradicionais e dos novos <i>media</i>	56,30	372,424	,878	,968
10.6. Analisar e interpretar criticamente os <i>media</i> , os seus conteúdos e mensagens	56,03	377,551	,870	,968
10.7. Compreender a especificidade das redes sociais como ambientes de comunicação e tomar consciência dos seus diferentes usos e do seu impacto na vida e no relacionamento das pessoas.	56,03	382,033	,731	,970
10.8. Compreender como a comunicação digital é distribuída, apresentada e gerida	56,50	383,086	,776	,969
10.9. Comunicar e partilhar dados, informação e conteúdos digitais através de tecnologias digitais apropriadas, tendo em conta a mensagem, o contexto e o destinatário.	55,73	392,271	,625	,971
10.10. Criar, editar e publicar conteúdos, de forma consistente e criativa, em diferentes formatos e com diferentes ferramentas e técnicas.	55,97	389,757	,663	,970
10.11. Modificar, aperfeiçoar e combinar recursos existentes para criar conteúdos e conhecimento novo, original e relevante	55,83	394,902	,532	,971
10.12. Conhecer e aplicar as práticas de citação e referência	56,03	389,068	,667	,970
10.13. Envolver-se ativamente em práticas de cidadania digital participativa	56,53	383,292	,799	,969
10.14. Compreender que um cidadão mais informado está mais preparado para tomar decisões e para participar numa sociedade democrática	55,57	378,944	,762	,970
10.15. Distinguir os diferentes tipos de conteúdo falso, enganador ou prejudicial (informação falsa, desinformação, má informação, teorias/mitos de conspiração, discurso de ódio) e o seu impacto na sociedade	56,03	377,620	,807	,969
10.16. Compreender como os algoritmos são criados e como funcionam e o papel da inteligência artificial nos ambientes mediáticos	56,70	379,597	,809	,969
10.17. Compreender a importância de pensar criticamente, e agir com respeito e ética em relação às questões globais, regionais, nacionais e locais e reconhecer a interligação e interdependência entre diferentes países e populações.	55,57	380,323	,750	,970
10.18. Compreender a importância da privacidade, da proteção de dados, da pegada digital e da cibersegurança nos ambientes online	56,13	380,740	,851	,969
10.19. Compreender como os direitos de autor e as licenças se aplicam à informação e aos conteúdos	56,10	382,852	,805	,969
10.20. Ser capaz de aplicar e seguir estratégias de proteção para combater tentativas de fraude, usurpação de identidade ou vitimização online	56,63	384,309	,795	,969
10.21. Saber agir quando a ética na comunicação é transgredida, quando os seus direitos são postos em causa ou quando se é vítima ou se toma conhecimento de um ato de cyberbullying, sexting, grooming, stalking ou trolling.	56,47	377,292	,934	,968
10.22. Compreender que tipo de informação pessoal se pode partilhar em cada contexto e ser capaz de se proteger a si próprio e aos outros de eventuais danos.]	56,33	386,023	,787	,969

Tabela 156 – Teste de fiabilidade do índice sintético de atividades de EpM através do Alpha de Cronbach. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

O valor de Alpha de Cronbach obtido (0,971) demonstra a boa fiabilidade do índice. Procedeu-se de seguida à criação do índice (Índice de frequência de atividades de literacia mediática).

SPSS.J4. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre o Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática e as turmas. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : O Índice de frequência de realização de atividades de LM tem uma distribuição igual nas turmas

H_a : O Índice de frequência de realização de atividades de LM não tem uma distribuição igual nas turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
Índice de frequência atividades de literacia mediática	AC	8	11,56
	AH	8	18,06
	BC	7	13,50

	BH	7	19,07
	Total	30	

Tabela 158 – Teste de Kruskal-Wallis. Índice de frequência de atividades de literacia mediática * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Índice de frequência atividades de literacia mediática
H de Kruskal-Wallis	3,794
df	3
Significância Sig.	,285
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 159 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($p > 0,01$). Há diferenças (Ver tabela abaixo) na média do índice da frequência com que os docentes desenvolveram atividades de LM (os docentes da turma BH foram os que realizaram mais atividades e os da turma AC os que realizaram menos atividades), mas as mesmas não são estatisticamente significativas.

	Turma			
	AC	AH	BC	BH
	Média	Média	Média	Média
Índice de frequência atividades de literacia mediática	2,25	2,93	2,45	3,11

Tabela 160 – Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática por parte dos docentes nas turmas de estudo e nas turmas de controlo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29

SPSS.J5. Teste de Mann-Whitney²⁵⁷

Pretendeu-se testar se há relação entre o Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática e as turmas de estudo e as turmas de controlo. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : O Índice de frequência de realização de atividades de LM por parte dos docentes tem uma distribuição igual nas turmas de estudo e nas turmas de controlo

H_a : O Índice de frequência de realização de atividades de LM por parte dos docentes não tem uma distribuição igual nas turmas de estudo e nas turmas de controlo

	Postos			
	Turmas de estudo e turmas de controlo	N	Posto médio	Soma de Classificações
Índice de frequência atividades de literacia mediática	Turmas AC e AH	16	14,81	237,00
	Turmas BC e BH	14	16,29	228,00
	Total	30		

Tabela 161 – Teste de Mann-Whitney. Índice de frequência de atividades de literacia mediática * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

²⁵⁷ Optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney por se tratar de uma amostra pequena e por não estarem reunidos os pressupostos para aplicação de testes paramétricos (como o ANOVA), nomeadamente a normalidade da distribuição da diferença de médias.

Estatísticas de teste ^a	
	Índice de frequência atividades de literacia mediática
U de Mann-Whitney	101,000
Wilcoxon W	237,000
Z	-,457
Significância Sig. (2 extremidades)	,647
Sig. exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,667 ^b
a. Variável de Agrupamento: Turmas	
b. Não corrigido para vínculos.	

Tabela 162 – Teste de Mann-Whitney. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($p > 0,001$), isto é, há uma pequena diferença (Ver tabela abaixo) na média do índice da frequência com que os docentes desenvolveram atividades de literacia mediática entre as turmas de estudo e as turmas de controlo, mas a mesma não é estatisticamente significativa.

	Turmas de estudo e turmas de controlo	
	Turmas AC e AH	Turmas BC e BH
	Média	Média
Índice de frequência atividades de literacia mediática	2,59	2,78

Tabela 163 – Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática por parte dos docentes nas turmas de estudo e nas turmas de controlo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29

SPSS.J6. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a turma e o tempo dedicado a atividades de LM. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (*Kruskal-Wallis*) usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : O tempo dedicado a atividades de LM tem igual distribuição nas diversas turmas

H_a : O tempo dedicado a atividades de LM não tem igual distribuição nas diversas turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
11.Se realizou atividades visando uma ou mais competências do ponto anterior, quanto tempo letivo, aproximadamente, lhes dedicou?	AC	8	15,13
	AH	8	18,81
	BC	7	13,50
	BH	7	14,14
	Total	30	

Tabela 164 – Teste Kruskal-Wallis. Postos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	11.Se realizou atividades visando uma ou mais competências do ponto anterior, quanto tempo letivo, aproximadamente, lhes dedicou?
H de Kruskal-Wallis	1,773
df	3
Significância Sig.	,621
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 165 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($H = 1,773$; $p > 0,01$). Como se pode ver na tabela seguinte, há diferenças entre as turmas, mas as mesmas não são estatisticamente significativas.

		Turma							
		AC		AH		BC		BH	
		N	%	N	%	N	%	N	%
11. Se realizou atividades visando uma ou mais competências do ponto anterior, quanto tempo letivo, aproximadamente, lhes dedicou?	Não realizei atividades	0	0,0%	0	0,0%	2	40,0%	3	60,0%
	Menos de 90 minutos	4	50,0%	3	37,5%	1	12,5%	0	0,0%
	Entre 90 e 180 minutos	3	33,3%	1	11,1%	3	33,3%	2	22,2%
	Entre 180 e 360 minutos	0	0,0%	3	60,0%	1	20,0%	1	20,0%
	Mais de 360 minutos	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%

Tabela 166 – Tempo dedicado à realização de atividade de EpM. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento para testar se há diferenças no tempo dedicado ao desenvolvimento de atividades de LM entre as turmas de estudo e as turmas de controlo, mas também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=1,010$; $p=0,315$. Aplicou-se ainda o mesmo procedimento para testar se há relação entre a realização de formação na área dos *media* e o tempo dedicado ao desenvolvimento de atividades de LM e, mais uma vez, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=4,587$; $p=0,032$.

SPSS.J7. Teste de Mann-Whitney²⁵⁸

Pretendeu-se testar se há relação entre o Índice de frequência realização de atividades de literacia mediática e a realização de formação na área dos *media*. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021). Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : O Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática por parte dos docentes tem uma distribuição igual no grupo de docentes que realizou formação e no que não realizou formação

H_a : O Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática por parte dos docentes não tem uma distribuição igual no grupo de docentes que realizou formação e no que não realizou formação

Postos				
	5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os <i>Media</i> ?	N	Posto médio	Soma de Classificações
Índice de frequência atividades de literacia mediática	Não	21	13,76	289,00
	Sim	9	19,56	176,00
	Total	30		

Tabela 167 – Teste de Mann-Whitney. Índice de frequência de atividades de literacia mediática * Frequência, nos últimos 4 anos, de formação na área da Educação para os *Media*. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^a	
	Índice de frequência atividades de literacia mediática
U de Mann-Whitney	58,000
Wilcoxon W	289,000

²⁵⁸ Optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney por se tratar de uma amostra pequena e por não estarem reunidos os pressupostos para aplicação de testes paramétricos (como o ANOVA), nomeadamente a normalidade da distribuição da diferença de médias.

Z	-1,652
Significância Sig. (2 extremidades)	,098
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,104 ^b
a. Variável de Agrupamento: 5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media?	
b. Não corrigido para vínculos.	

Tabela 168 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($p>0,01$). Como se pode ver na tabela abaixo, a média do índice da frequência com que os docentes desenvolveram atividades de literacia mediática é mais alta nos docentes que realizaram formação, mas a diferença não é estatisticamente significativa.

Índice de frequência atividades de literacia mediática	5. Frequentou, nos últimos 4 anos, alguma ação de formação na área da Educação para os Media?	
	Não	Sim
	Média	Média
	2,50	3,11

Tabela 169 – Índice de frequência de realização de atividades de literacia mediática por parte dos docentes que realizaram formação e que não realizaram formação.

SPSS.J8. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a preparação, científica e pedagógica, dos docentes para desenvolver atividades relacionadas com a LM e as turmas. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (*Kruskal-Wallis*) usando o *software* SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A preparação, científica e pedagógica, para desenvolver atividades relacionadas com a LM não varia em função da turma.

H_a : A preparação, científica e pedagógica, para desenvolver atividades relacionadas com a LM varia em função da turma.

Postos			
	Turma	N	Posto médio
12.Considera estar preparado, científica e pedagogicamente, para desenvolver atividades relacionadas com as competências anteriores?	AC	8	15,50
	AH	8	18,50
	BC	7	10,36
	BH	7	17,21
	Total	30	

Tabela 170 – Teste Kruskal-Wallis. Postos IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	12.Considera estar preparado, científica e pedagogicamente, para desenvolver atividades relacionadas com as competências anteriores?
H de Kruskal-Wallis	4,661
df	3
Significância Sig.	,198
Sig exata	,194
Probabilidade de ponto	,020
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 171 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($H=3,661$; $p>0,001$). Como se pode ver na tabela seguinte, há diferenças entre as turmas, mas as mesmas não são estatisticamente significativas.

12. Considera estar preparado, científica e pedagogicamente, para desenvolver atividades relacionadas com as competências anteriores?									
		Não		Sim, para algumas competências		Sim, para a maior parte das competências		Sim, para todas as competências	
		N.º de docentes	%	N.º de docentes	%	N.º de docentes	%	N.º de docentes	%
Turma	AC	1	12,5%	6	75,0%	1	12,5%	0	0,0%
	AH	1	12,5%	4	50,0%	3	37,5%	0	0,0%
	BC	3	42,9%	4	57,1%	0	0,0%	0	0,0%
	BH	1	14,3%	4	57,1%	2	28,6%	0	0,0%

Tabela 172 – Preparação, científica e pedagógica dos docentes para desenvolver atividades relacionadas com a LM por turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo tipo de procedimento para testar se há relação entre a realização de formação na área dos *media* e a preparação, científica e pedagógica, para desenvolver atividades relacionadas com a LM, mas não se encontrou relevância estatística, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=3,452$; $p=0,063$. Aplicou-se ainda o mesmo tipo de procedimento para testar se há relação entre a realização de formação na área dos *media* e a motivação para desenvolver atividades relacionadas com a LM, mas também não se encontrou relevância estatística, tendo-se obtido os seguintes resultados: $H=1,038$; $p=0,308$.

SPSS.J9. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se a importância atribuída pelos docentes às competências de LM varia em função da turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (*Kruskal-Wallis*), usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A importância atribuída pelos docentes às competências de LM não varia em função da turma

H_a : A importância atribuída pelos docentes às competências de LM varia em função da turma

Postos			
	Turma	N	Posto médio
14. Refira em que medida considera que essas competências de literacia mediática são importantes para os alunos?	AC	8	8,69
	AH	8	18,44
	BC	7	17,71
	BH	7	17,71
	Total	30	

Tabela 173 – Teste Kruskal-Wallis. Postos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	14. Refira em que medida considera que essas competências de literacia mediática são importantes para os alunos?
H de Kruskal-Wallis	8,039
df	3
Significância Sig.	,045
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 174 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula. Como se pode ver na tabela seguinte, há diferenças entre as turmas, mas as mesmas não são estatisticamente significativas ($H=8,039$; $p>0,001$)

14. Refira em que medida considera que essas competências de literacia mediática são importantes para os alunos?											
		Nada importantes		Pouco importantes		Importantes		Muito importantes		Extremamente importantes	
		N.º de docentes	%	N.º de docentes	%	N.º de docentes	%	N.º de docentes	%	N.º de docentes	%
Turma	AC	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	4	50,0%	1	12,5%
	AH	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	37,5%	5	62,5%
	BC	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	4	57,1%
	BH	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	4	57,1%

Tabela 175 – Importância atribuída pelos docentes às competências de LM em função da turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.J10. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se as opiniões dos docentes acerca da EpM variava em função da turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (*Kruskal-Wallis*), usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : As opiniões dos docentes acerca da EpM não variam em função da turma

H_a : As opiniões dos docentes acerca da EpM variam em função da turma

Postos	Turma	N	Posto médio
15.1. Os alunos precisam de Educação para os <i>Media</i> ao longo de todo o seu percurso escolar	AC	8	10,25
	AH	8	20,00
	BC	7	12,36
	BH	7	19,50
	Total	30	
15.2. Os conteúdos e atividades previstas na Estratégia de Educação para Cidadania do Agrupamento, no domínio dos <i>Media</i> , são adequadas às necessidades dos alunos	AC	8	14,75
	AH	8	16,13
	BC	7	15,36
	BH	7	15,79
	Total	30	
15.3. Tenho interesse em desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos	AC	8	15,19
	AH	8	17,75
	BC	7	13,93
	BH	7	14,86
	Total	30	
15.4. A necessidade de cumprir o programa impede que dedique (mais) tempo à Educação para os <i>Media</i>	AC	8	16,19
	AH	8	17,25
	BC	7	15,36
	BH	7	12,86
	Total	30	
15.5. Acho difícil articular atividades de Educação para os <i>Media</i> com os conteúdos curriculares da minha disciplina	AC	8	16,00
	AH	8	15,38
	BC	7	16,14
	BH	7	14,43
	Total	30	
15.6. Tenho formação suficiente para desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos	AC	8	14,75
	AH	8	15,69
	BC	7	14,21
	BH	7	17,43
	Total	30	
15.7. Tenho interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito da Educação para os <i>Media</i>	AC	8	13,56
	AH	8	16,38
	BC	7	14,07
	BH	7	18,14
	Total	30	
15.8. A Educação para os <i>Media</i> deveria funcionar como disciplina autónoma e não de forma transversal ao currículo	AC	8	14,31
	AH	8	15,75
	BC	7	18,14

	BH	7	13,93
	Total	30	
15.9. Há materiais didáticos suficientes e adequados para o desenvolvimento de atividades de Educação para os <i>Media</i>	AC	8	15,63
	AH	8	11,06
	BC	7	19,00
	BH	7	16,93
	Total	30	

Tabela 176 – Teste Kruskal-Wallis. Postos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}									
	15.1. Os alunos precisam de Educação para os <i>Media</i> ao longo de todo o seu percurso escolar	15.2. Os conteúdos e atividades previstas na Estratégia de Educação para Cidadania do Agrupamento, no domínio dos <i>Media</i> , são adequadas às necessidades dos alunos	15.3. Tenho interesse em desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos	15.4. A necessidade de cumprir o programa impede que dedique (mais) tempo à Educação para os <i>Media</i>	15.5. Acho difícil articular atividades de Educação para os <i>Media</i> com os conteúdos curriculares da minha disciplina	15.6. Tenho formação suficiente para desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos	15.7. Tenho interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito da Educação para os <i>Media</i>	15.8. A Educação para os <i>Media</i> deveria funcionar como disciplina autónoma e não de forma transversal ao currículo	15.9. Há materiais didáticos suficientes e adequados para o desenvolvimento de atividades de Educação para os <i>Media</i>
H de Kruskal-Wallis	9,121	,124	,922	1,122	,179	,584	1,489	1,068	3,728
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Significância Sig.	,028	,989	,820	,772	,981	,900	,685	,785	,292
a. Teste Kruskal-Wallis									
b. Variável de Agrupamento: Turma									

Tabela 177 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($p > 0,01$) em nenhuma das opiniões. Como se pode ver na tabela seguinte, há diferenças entre os docentes das turmas, mas as mesmas não são estatisticamente significativas

			Turma			
			AC	AH	BC	BH
15.1. Os alunos precisam de Educação para os <i>Media</i> ao longo de todo o seu percurso escolar	Discordo totalmente	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Discordo	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Não concordo nem discordo	N.º	1	0	1	0
		%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%
15.2. Os conteúdos e atividades previstas na Estratégia de Educação para Cidadania do Agrupamento, no domínio dos <i>Media</i> , são adequadas às necessidades dos alunos	Concordo	N.º	6	2	4	2
		%	42,9%	14,3%	28,6%	14,3%
	Concordo totalmente	N.º	1	6	2	5
		%	7,1%	42,9%	14,3%	35,7%
	Discordo totalmente	N.º	1	1	0	0
		%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%
15.3. Tenho interesse em desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos	Discordo	N.º	2	0	1	0
		%	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%
	Não concordo nem discordo	N.º	1	4	4	5
		%	7,1%	28,6%	28,6%	35,7%
	Concordo	N.º	4	2	1	2
		%	44,4%	22,2%	11,1%	22,2%
15.4. A necessidade de cumprir o programa impede que dedique (mais) tempo à Educação para os <i>Media</i>	Concordo totalmente	N.º	0	1	1	0
		%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
	Discordo totalmente	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Discordo	N.º	1	1	1	0
		%	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%
15.5. Acho difícil articular atividades de Educação para os <i>Media</i> com os conteúdos curriculares da minha disciplina	Não concordo nem discordo	N.º	2	1	3	4
		%	20,0%	10,0%	30,0%	40,0%
	Concordo	N.º	5	5	2	2
		%	35,7%	35,7%	14,3%	14,3%
	Concordo totalmente	N.º	0	1	1	1
		%	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%
15.6. Tenho formação suficiente para desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos	Discordo totalmente	N.º	1	0	0	0
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Discordo	N.º	0	1	1	1
		%	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%
	Não concordo nem discordo	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
15.7. Tenho interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito da Educação para os <i>Media</i>	Concordo	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Concordo totalmente	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Discordo totalmente	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
15.8. A Educação para os <i>Media</i> deveria funcionar como disciplina autónoma e não de forma transversal ao currículo	Discordo	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Concordo	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Concordo totalmente	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
15.9. Há materiais didáticos suficientes e adequados para o desenvolvimento de atividades de Educação para os <i>Media</i>	Discordo totalmente	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Discordo	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Não concordo nem discordo	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

	Não concordo nem discordo	N.º	1	0	1	2
		%	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%
	Concordo	N.º	2	3	2	2
		%	22,2%	33,3%	22,2%	22,2%
	Concordo totalmente	N.º	4	4	3	2
		%	30,8%	30,8%	23,1%	15,4%
15.5. Acho difícil articular atividades de Educação para os <i>Media</i> com os conteúdos curriculares da minha disciplina	Discordo totalmente	N.º	0	1	0	1
		%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%
	Discordo	N.º	3	1	1	2
		%	42,9%	14,3%	14,3%	28,6%
	Não concordo nem discordo	N.º	1	3	4	1
		%	11,1%	33,3%	44,4%	11,1%
	Concordo	N.º	3	2	1	2
		%	37,5%	25,0%	12,5%	25,0%
	Concordo totalmente	N.º	1	1	1	1
		%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
15.6. Tenho formação suficiente para desenvolver atividades de Educação para os <i>Media</i> com os meus alunos	Discordo totalmente	N.º	1	1	0	1
		%	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%
	Discordo	N.º	2	1	3	0
		%	33,3%	16,7%	50,0%	0,0%
	Não concordo nem discordo	N.º	2	3	2	2
		%	22,2%	33,3%	22,2%	22,2%
	Concordo	N.º	2	2	1	4
		%	22,2%	22,2%	11,1%	44,4%
	Concordo totalmente	N.º	1	1	1	0
		%	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%
15.7. Tenho interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito da Educação para os <i>Media</i>	Discordo totalmente	N.º	1	0	1	0
		%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%
	Discordo	N.º	0	1	2	0
		%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%
	Não concordo nem discordo	N.º	3	2	0	2
		%	42,9%	28,6%	0,0%	28,6%
	Concordo	N.º	4	4	3	4
		%	26,7%	26,7%	20,0%	26,7%
	Concordo totalmente	N.º	0	1	1	1
		%	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%
15.8. A Educação para os <i>Media</i> deveria funcionar como disciplina autónoma e não de forma transversal ao currículo	Discordo totalmente	N.º	1	2	1	1
		%	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%
	Discordo	N.º	2	1	0	3
		%	33,3%	16,7%	0,0%	50,0%
	Não concordo nem discordo	N.º	3	1	3	1
		%	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%
	Concordo	N.º	2	4	2	1
		%	22,2%	44,4%	22,2%	11,1%
	Concordo totalmente	N.º	0	0	1	1
		%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
15.9. Há materiais didáticos suficientes e adequados para o desenvolvimento de atividades de Educação para os <i>Media</i>	Discordo totalmente	N.º	0	1	0	0
		%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
	Discordo	N.º	3	4	1	2
		%	30,0%	40,0%	10,0%	20,0%
	Não concordo nem discordo	N.º	3	2	4	3
		%	25,0%	16,7%	33,3%	25,0%
	Concordo	N.º	2	1	1	2
		%	33,3%	16,7%	16,7%	33,3%
	Concordo totalmente	N.º	0	0	1	0
		%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
15.10. O Ministério da Educação tem uma política adequada de Educação para os <i>Media</i>	Discordo totalmente	N.º	1	1	0	0
		%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%
	Discordo	N.º	4	2	2	4
		%	33,3%	16,7%	16,7%	33,3%
	Não concordo nem discordo	N.º	2	4	4	2
		%	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%
	Concordo	N.º	1	1	1	1
		%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%

	Concordo totalmente	N.º	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabela 178 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.J11. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se as opiniões dos docentes acerca das competências de LM dos alunos variava entre as turmas objeto de estudo e as turmas de controlo. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (*Kruskal-Wallis*), usando o *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, conforme descrito em Marôco (2021). Procedeu-se previamente à recodificação das turmas em dois grupos (Turmas de estudo: AC+AH; Turmas de controlo: BC+BH).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : As opiniões dos docentes acerca das competências de LM dos alunos não variam em função da turma

H_a : As opiniões dos docentes acerca das competências de LM dos alunos variam em função da turma

Postos			
	Turmas de estudo (AC e AH) e de controlo (BC e BH)	N	Posto médio
15.11. Os alunos selecionam, avaliam e utilizam ferramentas e recursos digitais que correspondem ao trabalho que estão a fazer	Turmas AC e AH	16	15,63
	Turmas BC e BH	14	15,36
	Total	30	
15.12. Os alunos revelam sentido crítico, quer enquanto consumidores, quer enquanto produtores de conteúdos de <i>media</i>	Turmas AC e AH	16	15,72
	Turmas BC e BH	14	15,25
	Total	30	
15.13. Os alunos conhecem os códigos, convenções e linguagens dos diferentes tipos de <i>media</i>	Turmas AC e AH	16	15,91
	Turmas BC e BH	14	15,04
	Total	30	
15.14. Os alunos encontram fontes relevantes e fiáveis que respondem às suas necessidades	Turmas AC e AH	16	15,56
	Turmas BC e BH	14	15,43
	Total	30	
15.15. Os alunos são capazes de inferir sobre propósitos e intenções de mensagens mediáticas, numa vasta gama de <i>media</i>	Turmas AC e AH	16	17,31
	Turmas BC e BH	14	13,43
	Total	30	
15.16. Os alunos, de forma independente e/ou colaborativa, usam os <i>media</i> como estratégia de aprendizagem?	Turmas AC e AH	16	16,13
	Turmas BC e BH	14	14,79
	Total	30	
15.17. Os alunos utilizam uma variedade de ferramentas digitais, apropriadas ao público e ao seu objetivo, na realização e apresentação de trabalhos	Turmas AC e AH	16	17,63
	Turmas BC e BH	14	13,07
	Total	30	
15.18. Os alunos conhecem e respeitam os direitos de autor e as licenças que se aplicam à informação e aos conteúdos	Turmas AC e AH	16	15,50
	Turmas BC e BH	14	15,50
	Total	30	
15.19. Os alunos conhecem e aplicam corretamente as normas de citação e de referência bibliográfica	Turmas AC e AH	16	16,06
	Turmas BC e BH	14	14,86
	Total	30	
15.20. Os alunos comunicam as suas ideias de forma diversificada, com recurso a diferentes modalidades de apresentação e com intenções claras	Turmas AC e AH	16	14,81
	Turmas BC e BH	14	16,29
	Total	30	

Tabela 179 – Teste Kruskal-Wallis. Postos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}										
	15.11. Os alunos selecionam, avaliam e utilizam ferramentas e recursos digitais que correspondem ao trabalho que estão a fazer	15.12. Os alunos revelam sentido crítico, quer enquanto consumidores, quer enquanto produtores de conteúdos de media	15.13. Os alunos conhecem os códigos, convenções e linguagens dos diferentes tipos de media	15.14. Os alunos encontram fontes relevantes e fiáveis que respondem às suas necessidades	15.15. Os alunos são capazes de inferir sobre propósitos e intenções de mensagens mediáticas, numa vasta gama de media	15.16. Os alunos, de forma independente e/ou colaborativa, usam os media como estratégia de aprendizagem ?	15.17. Os alunos utilizam uma variedade de ferramentas digitais, apropriadas ao público e ao seu objetivo, na realização e apresentação de trabalhos	15.18. Os alunos conhecem e respeitam os direitos de autor e as licenças que se aplicam à informação e aos conteúdos	15.19. Os alunos conhecem e aplicam corretamente as normas de citação e de referencição bibliográfica	15.20. Os alunos comunicam as suas ideias de forma diversificada, com recurso a diferentes modalidades de apresentação e com intenções claras
H de Kruskal-Wallis	,008	,023	,081	,002	1,735	,224	2,252	,000	,160	,236
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Significância Sig.	,931	,880	,776	,965	,188	,636	,133	1,000	,689	,627
a. Teste Kruskal Wallis										
b. Variável de Agrupamento: Turmas recodificadas										

Tabela 180 – Teste Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula, pois não se encontraram, entre as turmas, diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,01$).

Apêndice K – Análise estatística das respostas da PLM2

Classificações obtidas por cada aluno:

Classificações na Prova de Literacia Mediática - 2.º momento							
Turma AC		Turma AH		Turma BC		Turma BH	
Código da prova	Classificação	Código da prova	Classificação	Código da prova	Classificação	Código da prova	Classificação
AC11X	52,9	AH11X	48,7	BC11X	40,1	BH11X	53,9
AC12J	73	AH12J	41,7	BC12J	55,8	Bh12k	42,8
AC17R	76,5	AH12K	83,1	BC12K	76,8	BH25C	27,2
AC23C	72,4	AH15Z	77,4	BC23C	53,5	BH27Y	44,5
AC25C	58,5	AH25C	61,8	BC25C	55,8	BH35J	50
AC27Y	57,4	AH27Y	52,9	BC27Y	58,8	BH39T	60,1
AC35J	78	AH35J	49,7	BC35J	69,7	BH44P	69,8
AC39T	64	AH39T	68,6	BC39T	42,5	BH45C	61,2
AC44P	37,2	AH44P	25,2	BC44P	54,4	BH55T	51,5
AC45C	81	AH45C	68,7	BC45C	27,4	BH56U	52,3
AC55T	66,7	AH55T	47,5	BC55T	59,5	BH57V	37,6
AC56U	48,7	AH56U	38,4	BC56U	64,6	BH63L	54,8
AC57V	87,2	AH57V	38,6	BC57V	64,6	BH65T	38,2
AC58R	81,2	AH58R	55,1	BC58R	47,5	BH79W	72,9
AC59U	94,3	AH59U	49,7	BC59U	49,3	BH82E	60,4
AC63L	85,5	AH63L	63,1	BC63L	67,9	BH88M	56,4
AC65T	73	AH65T	57,7	BC65T	46,4	BH92x	31,3
AC77Y	76,4	AH77Y	62,9	BC77Y	65,4	BH96N	70,9
AC79W	65,3	AH79W	33,9	BC79W	61,1	BH97M	53,5
AC82E	71,8	AH82E	70,6	BC82E	41,3	BH98R	75,4
AC88M	78,3	AH88N	54,1	BC88M	57,3	BH99Q	57
AC92X	80,8	AH91W	34,5	BC91W	59,1		
AC94Q	69,2	AH92X	56,1	BC92X	77,4		
AC96N	85,2	AH94Q	62,1	BC94Q	64,4		
AC97M	82,4	AH96N	53,4	BC96N	55,6		
AC98R	64,3	AH97M	49,8	BC97M	55,6		
AC99Q	64,4	AH98R	72,4	BC98R	60,6		
		AH99Q	50,5	BC99Q	49,3		
Média	71,34		54,58		56,49		53,40
Mediana	73,00		53,75		56,55		53,90
Desvio-padrão	12,6		13,5		10,9		12,9
Coeficiente de variação	17,74%		24,78%		19,31%		24,11%

Tabela 181 – Classificações na Prova de Literacia Mediática - 2.º momento.

SPSS.K1. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (*Kruskal-Wallis*), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A classificação obtida pelos alunos na PLM2 tem igual distribuição nas quatro turmas

H_a : A classificação obtida pelos alunos na PLM2 não tem igual distribuição nas quatro turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
Classificações na PLM 2.º Momento	Turma AC	27	77,37
	Turma AH	28	42,70
	Turma BC	28	47,21
	Turma BH	21	40,64
	Total	104	

Tabela 182 – Teste de Kruskal-Wallis. Postos Classificações na PLM2 * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Classificações na PLM 2.º Momento
H de Kruskal-Wallis	25,415
df	3
Significância Sig.	<,001
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 183 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste Classificações na PLM2 * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula ($H=25,415$; $p>0,001$). Como se pode ver pela tabela seguinte, as classificações dos alunos da turma AC são bastante superiores às das outras turmas, e as diferenças são estatisticamente significativas: a média da turma AC é bastante superior à das outras turmas.

	Turma			
	Turma AC	Turma AH	Turma BC	Turma BH
	Média	Média	Média	Média
Classificações na PLM 2.º Momento	71,32	54,58	56,49	53,41

Tabela 184 – Média de .classificações na PLM2 por turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.K2. Teste de Mann-Whitney²⁵⁹

Pretendeu-se testar a variação da classificação obtida na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática entre cada turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A classificação obtida pelos alunos na segunda aplicação da prova de LM não varia entre as turmas

H_a : A classificação obtida pelos alunos na segunda aplicação da prova de LM varia entre as turmas

Turmas AC e AH

Postos				
	Turma	N	Posto médio	Soma de Classificações
Classificações na PLM 2.º Momento	Turma AC	27	36,98	998,50
	Turma AH	28	19,34	541,50
	Total	55		

Tabela 185 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Classificações na PLM2 * Turmas AC e AH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

²⁵⁹ Optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney por se tratar de uma amostra pequena e por não estarem reunidos os pressupostos para aplicação de testes paramétricos (como o ANOVA), nomeadamente a normalidade da distribuição da diferença de médias.

Estatísticas de teste ^a	
	Classificações na PLM 2.º Momento
U de Mann-Whitney	135,500
Wilcoxon W	541,500
Z	-4,083
Significância Sig. (2 extremidades)	<,001
a. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 186 – Teste de Mann-Whitney. Classificações na PLM2 * Turmas AC e AH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Turmas AC e BC

Postos				
	Turma	N	Posto médio	Soma de Classificações
Classificações na PLM 2.º Momento	Turma AC	27	36,72	991,50
	Turma BC	28	19,59	548,50
	Total	55		

Tabela 187 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Classificações na PLM2 * Turmas AC e BC. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^a	
	Classificações na PLM 2.º Momento
U de Mann-Whitney	142,500
Wilcoxon W	548,500
Z	-3,965
Significância Sig. (2 extremidades)	<,001
a. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 188 – Teste de Mann-Whitney. Estatísticas de teste. Classificações na PLM2* Turmas AC e BC. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Turmas AC e BH

Postos				
	Turma	N	Posto médio	Soma de Classificações
Classificações na PLM 2.º Momento	Turma AC	27	31,67	855,00
	Turma BH	21	15,29	321,00
	Total	48		

Tabela 189 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Classificações na PLM2 * Turmas AC e BH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^a	
	Classificações na PLM 2.º Momento
U de Mann-Whitney	90,000
Wilcoxon W	321,000
Z	-4,022
Significância Sig. (2 extremidades)	<,001
a. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 190 – Teste de Mann-Whitney. Estatísticas de teste. Classificações na PLM2 * Turmas AC e BH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento às restantes turmas, tendo-se obtido os seguintes valores: AH e BC: U=352,000; p=0,512. AH e BH: U=286,000; p=0,872. BC e BH: U=246,500; p=0,337. Portanto, apenas se rejeita a hipótese nula entre as turmas AC e AH, AC e BC e AC e BH (p<0,01). A variação entre as turmas AH e BC, AH e BH e BC e BH não é estatisticamente significativa.

SPSS.K3. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática e o sexo dos alunos. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico

para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A classificação obtida pelos alunos na prova de LM tem igual distribuição nos dois sexos

H_a : A classificação obtida pelos alunos na prova de LM não tem igual distribuição nos dois sexos

Postos			
	Sexo	N	Posto médio
Classificações na PLM 2.º Momento	Masculino	44	51
	Feminino	58	51,88
	Total	102	

Tabela 191 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida na PLM2 * Sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Classificações na PLM 2.º Momento
H de Kruskal-Wallis	,022
df	1
Significância Sig.	,882
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Sexo	

Tabela 192 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($H=0,012$; $p>0,01$). Como se pode ver pela tabela seguinte, as classificações obtidas pelos rapazes são praticamente iguais às obtidas pelas raparigas.

	Sexo		
	Masculino	Feminino	Não responde
	Média	Média	Média
Classificações na PLM 2.º Momento	59,24	59,30	.

Tabela 193 – Classificações dos alunos de acordo com o sexo. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.K4. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a classificação obtida na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática e as habilitações e as profissões dos pais. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral) (habilitações do pai):

H_0 : A classificação obtida pelos alunos na prova de LM tem igual distribuição nos diversos níveis de habilitações dos pai

H_a : A classificação obtida pelos alunos na prova de LM não tem igual distribuição nos diversos níveis de habilitações do pai

Teste Kruskal-Wallis – Habilitações do pai

Postos			
	Habilitações do pai	N	Posto médio
Classificações na PLM 2.º Momento	Até ao 9.º ano	34	54,12
	12.º ano	30	48,15
	Ensino superior	23	62,85
	Não sabe/Não responde	17	42,94
	Total	104	

Tabela 194 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida na PLM2* habilitações do pai. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Classificações na PLM 2.º Momento
H de Kruskal-Wallis	5,135
df	3
Significância Sig.	,162
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Habilitações do pai	

Tabela 195 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento relativamente às habilitações da mãe e relativamente às profissões do pai e da mãe. Não se encontrou significância estatística, tendo-se obtido os seguintes resultados: habilitações da mãe: $H=1,686$; $p=0,640$; profissão do pai: $H=6,577$; $p=0,160$; profissão da mãe: $H=7,147$; $p=0,128$.

SPSS.K5. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre o nível obtido na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática e a turma que o aluno frequenta.

O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : O nível obtido pelos alunos na PLM2 tem igual distribuição nas quatro turmas

H_a : O nível obtido pelos alunos na PLM2 não tem igual distribuição nas quatro turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
Níveis obtidos na PLM - 2.º momento	Turma AC	27	71,65
	Turma AH	28	42,96
	Turma BC	28	47,88
	Turma BH	21	46,76
	Total	104	

Tabela 196 – Teste de Kruskal-Wallis. Postos Níveis obtido na PLM2 * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Níveis obtidos na PLM - 2.º momento
H de Kruskal-Wallis	19,614
df	3
Significância Sig.	<,001
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 197 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste Níveis na PLM2* Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula ($H=19,614$; $p<0,001$). Como se pode ver na tabela seguinte, há diferenças entre as turmas nos níveis obtidos pelos alunos, e as mesmas estatisticamente significativa. A turma AC foi a que obteve maiores percentagens de nível 4 e nível 5.

		Turma AC		Turma AH		Turma BC		Turma BH	
		Contagem	% de N da coluna	Contagem	% de N da coluna	Contagem	% de N da coluna	Contagem	% de N da coluna
Níveis obtidos na PLM - 2.º momento	Nível 1	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Nível 2	2	7,4%	11	39,3%	7	25,0%	6	28,6%
	Nível 3	13	48,1%	15	53,6%	20	71,4%	14	66,7%
	Nível 4	11	40,7%	2	7,1%	1	3,6%	1	4,8%
	Nível 5	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 198 – Níveis obtidos na PLM 2 por turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.K6. Teste de Mann-Whitney²⁶⁰

Pretendeu-se testar a variação dos níveis obtidos na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática entre cada turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : Os níveis obtidos pelos alunos na segunda aplicação da prova de LM não variam entre as turmas

H_a : Os níveis obtidos pelos alunos na segunda aplicação da prova de LM variam entre as turmas

Turmas AC e AH

Postos				
	Turma	N	Posto médio	Soma de Classificações
Níveis obtidos na PLM - 2.º momento	Turma AC	27	35,35	954,50
	Turma AH	28	20,91	585,50
	Total	55		

Tabela 199 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Níveis na PLM2 * Turmas AC e AH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^a	
	Níveis obtidos na PLM - 2.º momento
U de Mann-Whitney	179,500
Wilcoxon W	585,500
Z	-3,642
Significância Sig. (2 extremidades)	<,001
a. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 200 – Teste de Mann-Whitney. Níveis na PLM2 * Turmas AC e AH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Aplicou-se o mesmo procedimento às outras turmas, tendo-se obtido os seguintes resultados: Turmas AC e BC: $U=197,500$; $p<0,001$. Turmas AC e BH: $U=145,500$; $p<0,001$. Turmas AH e BC: $U=348,500$; $p=0,402$. Turmas AH e BH: $U=269,000$; $p=0,560$. Turmas BC e BH: $U=286,500$; $p=0,851$. Portanto, rejeita-se a hipótese nula entre as turmas AC e qualquer uma das outras turmas. A variação entre as turmas AH e BC, entre AH e BH e entre BC e BH não é estatisticamente significativa.

²⁶⁰ Optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney por se tratar de uma amostra pequena e por não estarem reunidos os pressupostos para aplicação de testes paramétricos (como o ANOVA), nomeadamente a normalidade da distribuição da diferença de médias.

Níveis obtidos por cada turma em cada área de competência

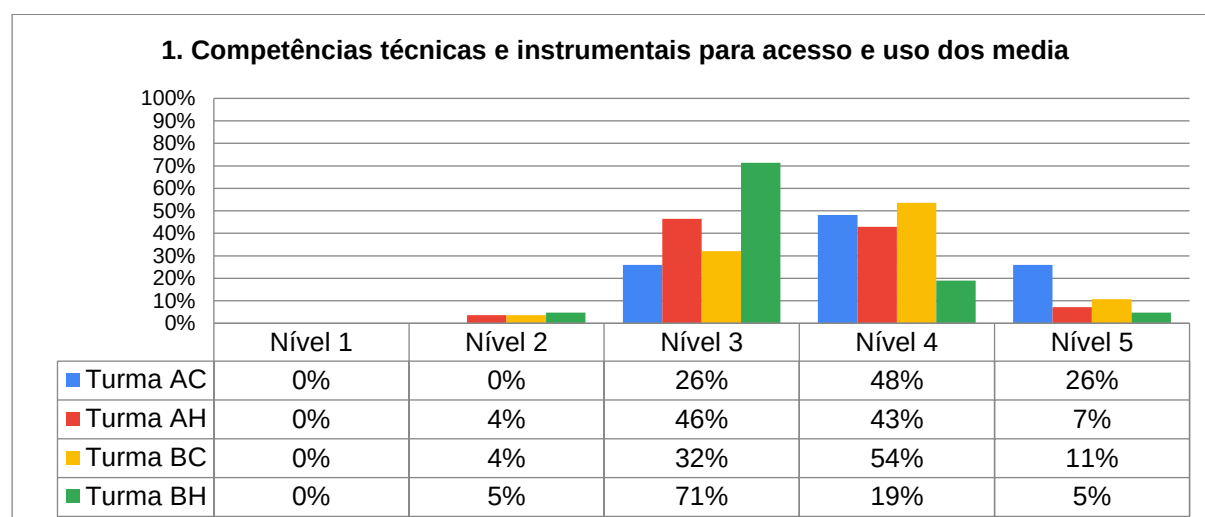


Gráfico 47 – Níveis obtidos por cada turma nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos media na PLM2, (percentagem de alunos). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

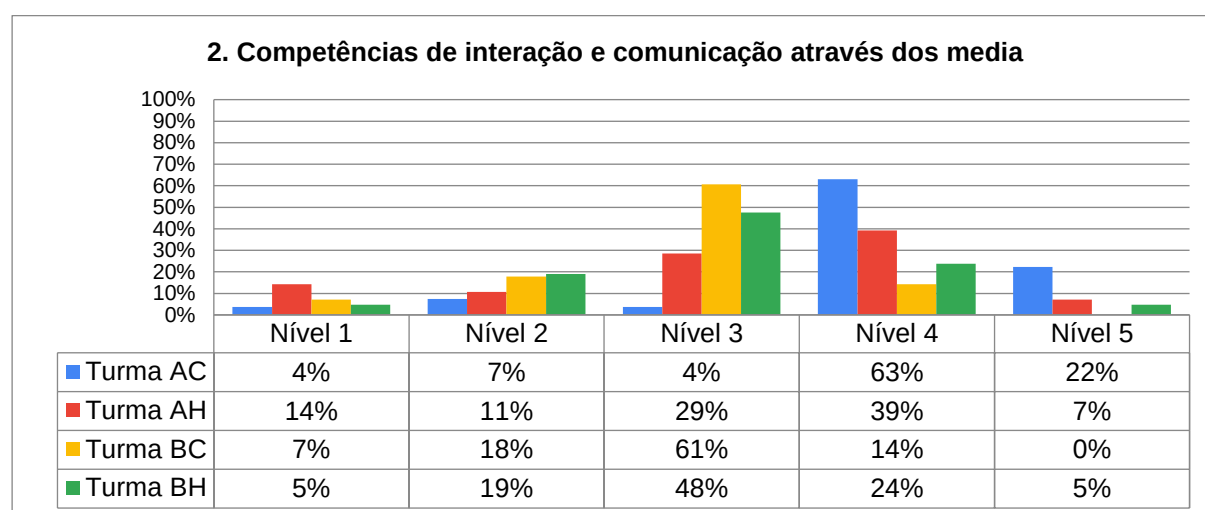


Gráfico 48 – Níveis obtidos por cada turma nas competências de interação e comunicação através dos media na PLM2 (percentagem de alunos). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

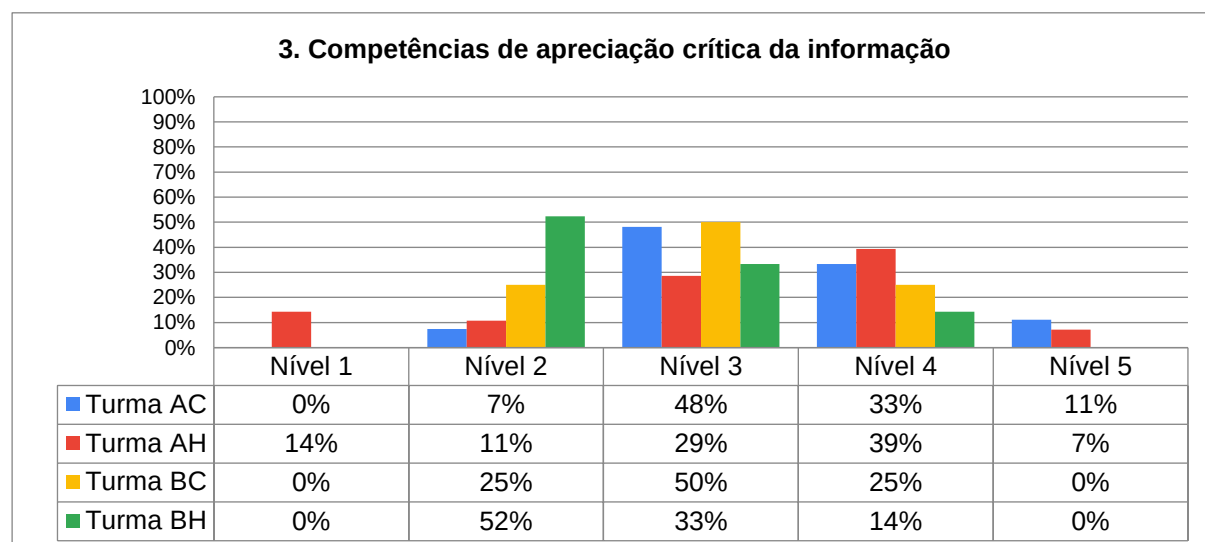


Gráfico 49 – Níveis obtidos por cada turma nas competências de apreciação crítica da informação na PLM2 (percentagem de alunos). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

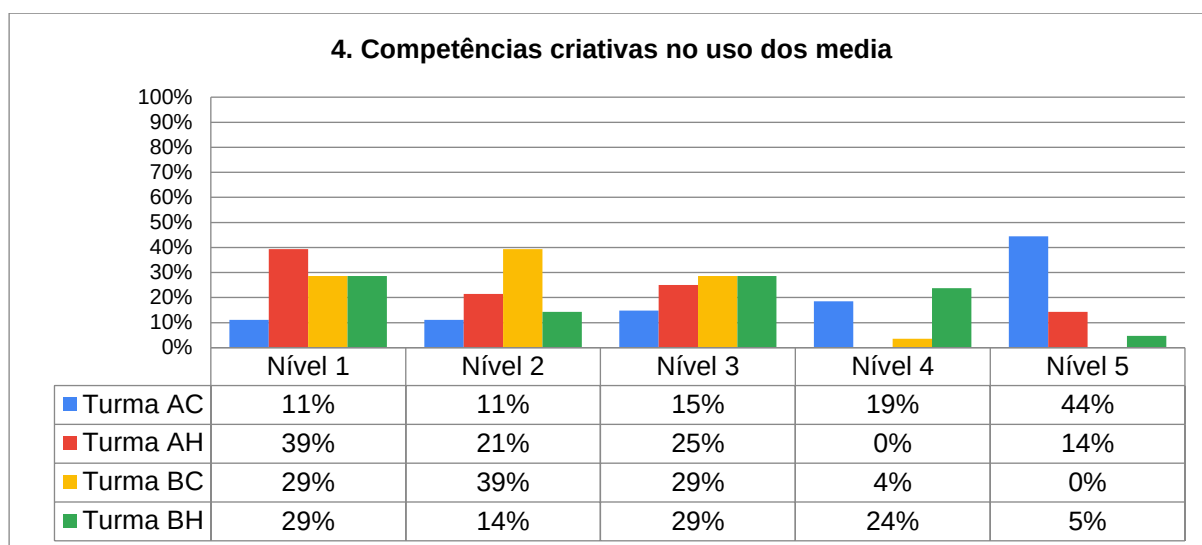


Gráfico 50 – Níveis obtidos por cada turma nas competências criativas no uso dos media na PLM2 (percentagem de alunos). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

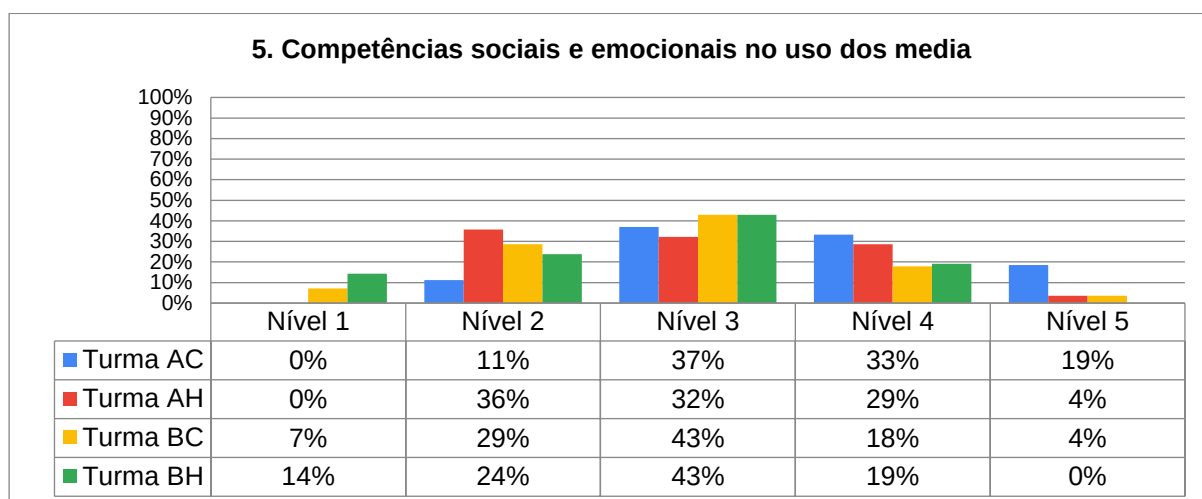


Gráfico 51 – Níveis obtidos por cada turma nas competências sociais e emocionais no uso dos media na PLM2 (percentagem de alunos). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Apêndice L – Comparação dos resultados da 1.^a e da 2.^a aplicações da PLM

SPSS.L1. Teste t para duas amostras emparelhadas

Pretendeu-se testar se a média de cada turma na primeira aplicação da PLM é idêntica, ou não, à média na segunda aplicação da PLM. O procedimento consistiu na realização do teste paramétrico para duas amostras emparelhadas (Paired-Samples T-Test).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A média de cada turma na PLM1 é igual à média da turma na PLM2

H_a : A média de cada turma na PLM1 é diferente da média da turma na PLM2

Estatísticas de amostras emparelhadas						
Turma			Média	N	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Turma AC	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento	55,681	27	15,2812	2,9409
		Classificações na PLM 2.º Momento	71,3185	27	12,88565	2,47984
Turma AH	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento	43,532	28	11,4758	2,1687
		Classificações na PLM 2.º Momento	54,5786	28	13,77121	2,60251
Turma BC	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento	52,125	28	10,0890	1,9066
		Classificações na PLM 2.º Momento	56,4893	28	11,10740	2,09910
Turma BH	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento	51,781	21	13,5199	2,9503
		Classificações na PLM 2.º Momento	53,4095	21	12,90004	2,81502

Tabela 201 – Teste t para duas amostras emparelhadas Estatísticas IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Correlações de amostras emparelhadas						
			N	Correlação	Significância	
					Unilateral p	Bilateral p
Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Turma AC & Classificações na PLM 2.º Momento - Turma AC		27	,687	<,001	<,001
Par 2	Classificações na PLM 1.º Momento - Turma AH & Classificações na PLM 2.º Momento - Turma AH		28	,461	,007	,013
Par 3	Classificações na PLM 1.º Momento - Turma BC & Classificações na PLM 2.º Momento - Turma BC		28	,550	,001	,002
Par 4	Classificações na PLM 1.º Momento - Turma BH & Classificações na PLM 2.º Momento - Turma BH		21	,990	<,001	<,001

Tabela 202 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Correlações de amostras emparelhadas IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Teste de amostras emparelhadas											
			Diferenças emparelhadas					t	df	Significância	
			Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença				Unilate ral p	Bilater al p
		Inferior				Superior					
Turma AC	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Classificações na PLM 2.º Momento	-15,63704	11,35061	2,18443	-20,12719	-11,14689	-7,158	26	<,001	<,001
Turma AH	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Classificações na PLM 2.º Momento	-11,04643	13,24668	2,50339	-16,18295	-5,90990	-4,413	27	<,001	<,001
Turma BC	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Classificações na PLM 2.º Momento	-4,36429	9,89617	1,87020	-8,20162	-,52695	-2,334	27	,014	,027
Turma BH	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Classificações na PLM 2.º Momento	-1,62857	2,00503	,43753	-2,54125	-,71589	-3,722	20	<,001	,001

Tabela 203 – Teste t para duas amostras emparelhadas. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tamanhos de efeitos de amostras em pares							
Turma				Padronizador ^a	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	
						Inferior	Superior
Turma AC	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Classificações na PLM 2.º Momento	d de Cohen	11,3506	-1,378	-1,901	-,841
			Correção de Hedges	11,6917	-1,337	-1,845	-,816
Turma AH	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Classificações na PLM 2.º Momento	d de Cohen	13,2467	-,834	-1,260	-,397
			Correção de Hedges	13,6294	-,810	-1,224	-,386
Turma BC	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Classificações na PLM 2.º Momento	d de Cohen	9,8962	-,441	-,826	-,049
			Correção de Hedges	10,1821	-,429	-,803	-,047
Turma BH	Par 1	Classificações na PLM 1.º Momento - Classificações na PLM 2.º Momento	d de Cohen	2,0050	-,812	-1,300	-,309
			Correção de Hedges	2,0844	-,781	-1,251	-,297

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.
O d de Cohen usa o desvio padrão de amostra da diferença média.
A correção de Hedges usa o desvio padrão de amostra da diferença média, além de um fator de correção.

Tabela 204 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Tamanhos de efeitos de amostras em pares. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula em todas as turmas: Turma AC: $t=-7,158$; $p<0,001$; Turma AH: $t=-4,413$; $p<0,001$; Turma BC: $t=-2,334$; $p=0,008$. Turma BH: $t=-3,722$; $p=0,001$.

L2. Média das classificações obtidas pelos alunos às diferentes disciplinas no final do 10.º ano

Turma AC		Turma AH		Turma BC		Turma BH	
AC1	11,9	AH1	12,29	BC1	12,86	BH1	8,86
AC2	12,4	AH2	13	BC2	10,43	BH2	16,86
AC3	7,00	AH3	14,71	BC3	16,14	BH3	6,00
AC4	15,14	AH4	13,00	BC4	10,29	BH4	14,29
AC5	17,43	AH5	10,57	BC5	12,29	BH5	10,57
AC6	9,29	AH6	11,29	BC6	8,25	BH6	8,14
AC7	10,90	AH7	11,14	BC7	11,29	BH7	18,14
AC8	11,90	AH8	15,14	BC8	10,86	BH8	18,14
AC9	12,90	AH9	13,14	BC9	11,86	BH9	13,14
AC10	8,50	AH10	14,14	BC10	11,71	BH10	7,86
AC11	11,60	AH11	16,29	BC11	17,71	BH11	13,57
AC12	15,14	AH12	11,43	BC12	11,00	BH12	14,25
AC13	14,00	AH13	12,10	BC13	16,86	BH13	8,29
AC14	13,60	AH14	17,40	BC14	12,40	BH14	14,71
AC15	16,57	AH15	11,40	BC15	10,43	BH15	9,57
AC16	6,71	AH16	16,29	BC16	15,29	BH16	8,14
AC17	7,86	AH17	13,50	BC17	15,71	BH17	13,10
AC18	18,29	AH18	9,70	BC18	13,40	BH18	13,43
AC19	14,43	AH19	10,50	BC19	10,29	BH19	10,00
AC20	16,43	AH20	11,50	BC20	14,43	BH20	10,10
AC21	17,14	AH21	8,10	BC21	15,57	BH21	9,43
AC22	7,43	AH22	13,00	BC22	14,00		
AC23	17,70	AH23	10,10	BC23	17,86		
AC24	13,70	AH24	10,51	BC24	16,71		
AC25	12,80	AH25	9,10	BC25	16,86		
AC26	18,30	AH26	10,45	BC26	16,57		
AC27	17,14	AH27	12,40	BC27	15,86		
		AH28	7,30	BC28	9,00		
Média	13,19	Média	12,12	Média	13,43	Média	11,74

Tabela 205 – Média das classificações obtidas pelos alunos às diferentes disciplinas no final do 10.º ano.

SPSS.L3. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre a média da classificação obtida pelos alunos nas diferentes disciplinas do 10.º ano e a turma. O procedimento consistiu na realização do teste não

paramétrico para k amostras independentes (Kruskal-Wallis) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A média obtida pelos alunos no final do 10.º ano tem igual distribuição nas quatro turmas

H_a : A média obtida pelos alunos no final do 10.º ano tem não tem igual distribuição nas quatro turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
Média no final do 10.º ano	Turma AC	27	59,83
	Turma AH	28	46,20
	Turma BC	28	62,16
	Turma BH	21	38,60
	Total	104	

Tabela 206 – Teste de Kruskal-Wallis. Média no final do 10.º ano * Turma. Postos. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	ClassFinais10
H de Kruskal-Wallis	10,627
df	3
Significância Sig.	,014
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Turma	

Tabela 207 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. Média no final do 10.º ano * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($H=10,627$; $p>0,001$). Como se pode ver na tabela seguinte, as turmas de Ciências (AC e BC) obtiveram médias finais mais altas que as turmas de Humanidades (AH e BH), mas as diferenças entre as turmas não são estatisticamente significativas.

		Avaliação final de 10.º ano
		Média de todas as disciplinas
Turma	Turma AC	13,19
	Turma AH	12,12
	Turma BC	13,43
	Turma BH	11,74

Tabela 208 – Média no final do 10.º ano em cada turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.L4. Correlação linear simples (r de Pearson)

Pretendeu-se testar a intensidade da associação linear entre as classificações finais no 10.º ano e as classificações na PLM 2.º Momento. O procedimento consistiu na realização na correlação bivariada r de Pearson implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Correlações			
		Classificações finais no 10.º ano	Classificações na PLM2
Classificações finais no 10.º ano	Correlação de Pearson	1	,189
	Sig. (2 extremidades)		,054
	N	104	104
Classificações na PLM 2.º Momento	Correlação de Pearson	,189	1
	Sig. (2 extremidades)	,054	
	N	104	104

Tabela 209 – Correlação de Pearson entre as classificações finais no 10.º ano e as classificações na PLM2. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

A correlação é fraca (0,189) e não é estatisticamente significativa.

SPSS.L5. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre as médias da classificação obtida na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática em cada área de competência e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (*Kruskal-Wallis*) implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H₀: A classificação obtida pelos alunos em cada uma das áreas de competência na segunda aplicação da prova de LM tem igual distribuição nas quatro turmas

H_a: A classificação obtida pelos alunos em cada uma das áreas de competência na segunda aplicação da prova de LM não tem igual distribuição nas quatro turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	72,41
	Turma AH	28	47,93
	Turma BC	28	55,54
	Turma BH	21	28,95
	Total	104	
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	74,67
	Turma AH	28	50,93
	Turma BC	28	39,13
	Turma BH	21	43,93
	Total	104	
3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Turma AC	27	71,02
	Turma AH	28	39,02
	Turma BC	28	56,25
	Turma BH	21	41,67
	Total	104	
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	73,67
	Turma AH	28	41,89
	Turma BC	28	43,52
	Turma BH	21	51,40
	Total	104	
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	70,69
	Turma AH	28	48,86
	Turma BC	28	46,48
	Turma BH	21	42,00
	Total	104	

Tabela 210 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}					
	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento
H de Kruskal-Wallis	25,520	21,919	18,919	19,318	13,887
df	3	3	3	3	3
Significância Sig.	<,001	<,001	<,001	<,001	,003
a. Teste Kruskal Wallis					
b. Variável de Agrupamento: Turma					

Tabela 211 – Teste de Kruskal-Wallis. Estatísticas de teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Não se rejeita a hipótese nula ($p < 0,01$) em todas as áreas de competência. Como se pode ver pela tabela seguinte, as classificações dos alunos em cada uma das áreas de competência varia de acordo a turma, e as diferenças são estatisticamente significativas em todas as áreas.

	Turma			
	Turma AC	Turma AH	Turma BC	Turma BH
	Média	Média	Média	Média
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	81,54	70,42	72,89	62,56
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	74,87	60,38	55,75	57,23
3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	66,85	50,29	58,96	51,62
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	68,68	35,90	38,31	45,14
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	69,74	56,67	54,46	50,64

Tabela 212 – Teste de Kruskal-Wallis. Classificação obtida em cada uma das áreas de competência na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática em função da turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.L6. Teste de Mann-Whitney²⁶¹

Pretendeu-se testar a variação da classificação obtida em cada área de competência na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática entre cada turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A classificação obtida pelos alunos na segunda aplicação da prova de LM não varia entre as turmas

H_a : A classificação obtida pelos alunos na segunda aplicação da prova de LM varia entre as turmas

Turmas AC e AH

Postos				
	Turma	N	Posto médio	Soma de Classificações
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	34,85	941,00
	Turma AH	28	21,39	599,00
	Total	55		
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	34,59	934,00
	Turma AH	28	21,64	606,00
	Total	55		
3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Turma AC	27	36,37	982,00
	Turma AH	28	19,93	558,00
	Total	55		
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	35,63	962,00
	Turma AH	28	20,64	578,00
	Total	55		
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	34,04	919,00
	Turma AH	28	22,18	621,00
	Total	55		

Tabela 213 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Classificações na PLM2 em cada área de competência * Turmas AC e AH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

²⁶¹ Optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney por se tratar de uma amostra pequena e por não estarem reunidos os pressupostos para aplicação de testes paramétricos (como o ANOVA), nomeadamente a normalidade da distribuição da diferença de médias.

Estatísticas de teste ^a					
	Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento
U de Mann-Whitney	193,000	200,000	152,000	172,000	215,000
Wilcoxon W	599,000	606,000	558,000	578,000	621,000
Z	-3,117	-3,005	-3,807	-3,485	-2,748
Significância Sig. (2 extremidades)	,002	,003	<,001	<,001	,006

a. Variável de Agrupamento: Turma

Tabela 214 – Teste de Mann-Whitney. Classificações na PLM2 em cada área de competência * Turmas AC e AH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Efetuuou-se o mesmo procedimento para as restantes turmas, tendo-se obtido os seguintes resultados:

- Turmas AC e BC. Área 1: U=243,000; p=0,023. Área 2: U=122,000; p<0,001. Área 3: U=262,000; p=0,051. Área 4: U=149,000; p<0,001. Área 5: U=204,000; p=0,003.
- Turmas AC e BH. Área 1: U=66,000; p<0,001. Área 2: U=119,000; p<0,001. Área 3: U=125,500; p=0,001. Área 4: U=147,000; p=0,004. Área 5: U=129,500; p=0,001.
- Turmas AH e BC. Área 1: U=324,500; p=0,267. Área 2: U=296,000; p=0,115. Área 3: U=255,000; p=0,025. Área 4: U=360,000; p=0,599. Área 5: U=371,000; p=0,731.
- Turmas AH e BH. Área 1: U=169,500; p=0,012. Área 2: U=256,000; p=0,442. Área 3: U=279,500; p=0,769. Área 4: U=235,000; p=0,231. Área 5: U=254,000; p=0,419.
- Turmas BC e BH. Área 1: U=141,500; p=0,002. Área 2: U=271,500; p=0,648. Área 3: U=210,000; p=0,090. Área 4: U=239,500; p=0,270. Área 5: U=267,500; p=0,592.

Rejeita-se a hipótese nula ($p < 0,01$) entre as turmas AC e AH em todas as áreas de competência, entre as turmas AC e BC nas competências de interação e comunicação através dos *media* (área 2), nas competências criativas no uso dos *media* (área 4) e nas competências sociais e emocionais no uso dos *media* (área 5), entre a turma AC e BH em todas as áreas de competência, e entre as turmas BC e BH nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* (área 1). A variação entre as turmas AH e BC, e entre as turmas AH e BH não é estatisticamente significativa ($p > 0,01$).

SPSS.L7. Teste de Kruskal-Wallis

Pretendeu-se testar se há relação entre o nível obtido em cada área de competência na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática e a turma que o aluno frequenta. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para k amostras independentes (*Kruskal-Wallis*), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : O nível obtido pelos alunos em cada área de competência na segunda aplicação da prova de LM tem igual distribuição nas quatro turmas

H_a : O nível obtido pelos alunos em cada área de competência na segunda aplicação da prova de LM tem igual distribuição nas quatro turmas

Postos			
	Turma	N	Posto médio
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	64,19
	Turma AH	28	48,75

	Turma BC	28	54,46
	Turma BH	21	39,86
	Total	104	
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	72,74
	Turma AH	28	46,95
	Turma BC	28	44,30
	Turma BH	21	44,81
	Total	104	
3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Turma AC	27	68,46
	Turma AH	28	43,71
	Turma BC	28	54,98
	Turma BH	21	40,38
	Total	104	
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	72,80
	Turma AH	28	42,21
	Turma BC	28	45,48
	Turma BH	21	49,48
	Total	104	
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	68,31
	Turma AH	28	52,14
	Turma BC	28	44,70
	Turma BH	21	43,05
	Total	104	

Tabela 215 – Teste de Kruskal-Wallis. Nível obtido na PLM2 em cada área de competência * Turma. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^{a,b}					
	Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento
H de Kruskal-Wallis	10,693	19,330	17,326	18,284	13,641
df	3	3	3	3	3
Significância Sig.	,014	<,001	<,001	<,001	,003
a. Teste Kruskal Wallis					
b. Variável de Agrupamento: Turma					

Tabela 216 – Teste de Kruskal-Wallis. Nível obtido na PLM2 em cada área de competência * Turma. Estatísticas do teste. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Rejeita-se a hipótese nula ($p < 0,01$) em todas as áreas de competência exceto nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*.

SPSS.L8. Teste de Mann-Whitney²⁶²

Pretendeu-se testar a variação dos níveis obtidos em cada área de competência na segunda aplicação da Prova de Literacia Mediática entre cada turma. O procedimento consistiu na realização do teste não paramétrico para 2 amostras independentes (Mann-Whitney), implementado no *software* IBM

²⁶² Optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney por se tratar de uma amostra pequena e por não estarem reunidos os pressupostos para aplicação de testes paramétricos (como o ANOVA), nomeadamente a normalidade da distribuição da diferença de médias.

SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : Os níveis obtidos pelos alunos em cada área de competência na PLM2 não varia entre as turmas

H_a : Os níveis obtidos pelos alunos em cada área de competência na PLM2 varia entre as turmas

Turmas AC e AH

Postos				
	Turma	N	Posto médio	Soma de Classificações
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	32,11	867,00
	Turma AH	28	24,04	673,00
	Total	55		
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	34,83	940,50
	Turma AH	28	21,41	599,50
	Total	55		
3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Turma AC	27	34,61	934,50
	Turma AH	28	21,63	605,50
	Total	55		
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	35,59	961,00
	Turma AH	28	20,68	579,00
	Total	55		
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Turma AC	27	32,33	873,00
	Turma AH	28	23,82	667,00
	Total	55		

Tabela 217 – Teste de Mann-Whitney. Postos. Níveis na PLM2 em cada área de competência * Turmas AC e AH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Estatísticas de teste ^a					
	Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento
U de Mann-Whitney	267,000	193,500	199,500	173,000	261,000
Wilcoxon W	673,000	599,500	605,500	579,000	667,000
Z	-2,072	-3,287	-3,429	-3,534	-2,118
Significância Sig. (2 extremidades)	,038	,001	<,001	<,001	,034
a. Variável de Agrupamento: Turma					

Tabela 218 – Teste de Mann-Whitney. Níveis na PLM2 em cada área de competência * Turmas AC e AH. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Efetuuou-se o mesmo procedimento para as outras turmas, obtendo-se os seguintes resultados:

- Turmas AC e BC. Área 1: U=299,500; p=0,150. Área 2: U=163,500; p<0,001. Área 3: U=275,500; p=0,040. Área 4: U=174,000; p<0,001. Área 5: U=203,000; p=0,001.
- Turmas AC e BH. Área 1: U=157,500; p=0,003. Área 2: U=136,000; p=0,001. Área 3: U=133,500; p<0,001. Área 4: U=144,500; p=0,003. Área 5: U=148,500; p=0,002.
- Turmas AH e BC. Área 1: U=346,500; p=0,397. Área 2: U=374,000; p=0,736. Área 3: U=305,000; p=0,102. Área 4: U=354,000; p=0,514. Área 5: U=337,000; p=0,321.
- Turmas AH e BH. Área 1: U=242,500; p=0,190. Área 2: U=283,000; p=0,806. Área 3: U=274,500; p=0,658. Área 4: U=249,000; p=0,344. Área 5: U=242,000; p=0,255.
- Turmas BC e BH. Área 1: U=206,000; p=0,037. Área 2: U=291,000; p=0,942. Área 3: U=209,000; p=0,052. Área 4: U=263,500; p=0,515. Área 5: U=282,500; p=0,792.

Rejeita-se a hipótese nula (p<0,001) entre as turmas AC e AH nas competências de interação e comunicação através dos *media* (área 2), nas competências de apreciação crítica da informação (área 3)

e nas competências criativas no uso dos *media* (área 4); entre as turmas AC e BC nas competências de interação e comunicação através dos *media* (área 2), nas competências criativas no uso dos *media* (área 4) e nas competências sociais e emocionais no uso dos *media* (área 5) e entre a turma AC e BH em todas as áreas de competência. Apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,01$) entre a turma AC e qualquer uma das outras três turmas. A variação entre as turmas AH e BC, entre AH e BH e entre BC e BH, em qualquer área de competência, não é estatisticamente significativa.

SPSS.L9. Comparação entre as classificações obtidas na primeira e na segunda aplicações da PLM

		Turma			
		Turma AC	Turma AH	Turma BC	Turma BH
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1.º momento	Média	64,4	58,8	64,8	60,6
1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Média	81,54	70,42	72,89	62,56
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 1.º momento	Média	51,5	46,1	52,3	56,1
2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	Média	74,87	60,38	55,75	57,23
3. Competências de apreciação crítica da informação - 1.º momento	Média	56,8	44,5	54,1	49,3
3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Média	66,85	50,29	58,96	51,62
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 1.º momento	Média	51,6	27,1	36,3	43,0
4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Média	68,68	35,90	38,31	45,14
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 1.º momento	Média	52,8	40,0	51,6	50,2
5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	Média	69,74	56,67	54,46	50,64

Tabela 219 – Comparação entre as classificações obtidas na primeira e na segunda aplicações da PLM. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

SPSS.L10. Teste t para duas amostras emparelhadas

Pretendeu-se testar se a média obtida em cada área de competência, em cada turma, na primeira aplicação da PLM é idêntica, ou não, à média obtida em cada área de competência na segunda aplicação da PLM. O procedimento consistiu na realização do teste paramétrico para duas amostras emparelhadas (Paired-Samples T-Test), implementado no *software* IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29 (IBM Corp., Amonk, N.Y., USA), conforme descrito em Marôco (2021).

Hipótese do teste (bilateral):

H_0 : A média de cada área de competência, em cada turma, na primeira aplicação da PLM é igual à média em cada área de competência na segunda aplicação da PLM, em cada turma

H_a : A média de cada área de competência, em cada turma, na primeira aplicação da PLM é diferente da média em cada área de competência na segunda aplicação da PLM, em cada turma.

Estatísticas de amostras emparelhadas					
Turma			Média	N	Desvio Padrão
Turma AC	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	64,372	27	10,6534
		1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	81,5381	27	12,13262
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	51,507	27	18,8119
		2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	74,8707	27	18,90383
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação	56,770	27	20,9641
		3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	66,8489	27	11,91824

	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	51,559	27	23,7433	4,5694
		4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	68,6759	27	32,01691	6,16166
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	52,792	27	18,3722	3,5357
		5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	69,7441	27	15,01083	2,88883
Turma AH	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	58,780	28	11,3871	2,1520
		1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	70,4246	28	11,64140	2,20002
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	46,096	28	18,6509	3,5247
		2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	60,3829	28	21,38129	4,04068
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação	44,496	28	14,6964	2,7774
		3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	50,2932	28	15,21223	2,87484
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	27,068	28	22,8054	4,3098
		4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	35,9025	28	32,40605	6,12417
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	39,966	28	17,0718	3,2263
		5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	56,6704	28	17,41038	3,29025
Turma BC	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	64,791	28	9,5480	1,8044
		1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	72,8914	28	11,70427	2,21190
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	52,326	28	20,4026	3,8557
		2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	55,7514	28	16,70864	3,15764
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação	54,113	28	13,8478	2,6170
		3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	58,9579	28	14,01075	2,64778
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	36,278	28	21,4910	4,0614
		4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	38,3086	28	17,60068	3,32622
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	51,568	28	17,5208	3,3111
		5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	54,4593	28	18,74174	3,54186
Turma BH	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	60,627	21	8,5695	1,8700
		1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	62,5557	21	10,41816	2,27343
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	56,118	21	20,8393	4,5475
		2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	57,2267	21	20,45614	4,46390
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação	49,317	21	16,8419	3,6752
		3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	51,6200	21	15,72283	3,43100
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i>	43,008	21	30,9844	6,7613
		4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	45,1381	21	28,92668	6,31232
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	50,239	21	19,4278	4,2395
		5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	50,6424	21	19,65376	4,28880

Tabela 220 – Teste t para amostras emparelhadas. Estatísticas. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Correlações de amostras emparelhadas						
			N	Correlação	Significância	
Turma					Unilateral p	Bilateral p
Turma AC	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> & 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	27	,229	,126	,252
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> & 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	27	,522	,003	,005
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação & 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	27	,528	,002	,005
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> & 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	27	,446	,010	,020
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> & 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	27	,356	,034	,068
Turma AH	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> & 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	28	,342	,037	,075
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> & 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	28	,403	,017	,034

	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação & 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	28	,490	,004	,008
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> & 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	28	,512	,003	,005
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> & 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	28	,316	,051	,102
Turma BC	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> & 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	28	,477	,005	,010
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> & 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	28	,514	,003	,005
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação & 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	28	,260	,091	,182
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> & 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	28	-,051	,398	,797
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> & 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	28	,463	,007	,013
Turma BH	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> & 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	21	,904	<,001	<,001
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> & 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	21	,994	<,001	<,001
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação & 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	21	,972	<,001	<,001
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> & 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	21	,980	<,001	<,001
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> & 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	21	,998	<,001	<,001

Tabela 221 – Teste t para amostras emparelhadas. Correlações de amostras emparelhadas. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Teste de amostras emparelhadas											
Turma			Diferenças emparelhadas					t	df	Significância	
			Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença				Unilater al p	Bilater al p
						Inferior	Superior				
Turma AC	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-17,16597	14,19925	2,73265	-22,78301	-11,54893	-6,282	26	<,001	<,001
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	-23,36342	18,44684	3,55010	-30,66075	-16,06609	-6,581	26	<,001	<,001
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	-10,079400	17,8288	3,43116	-17,13186	-3,02615	-2,937	26	,003	,007
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-17,116947	30,1764	5,80747	-29,05389	-5,17905	-2,947	26	,003	,007
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-16,95160	19,1462	3,68470	-24,52561	-9,37759	-4,601	26	<,001	<,001

Turma AH	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-11,6446	13,2069	2,49588	-16,76528	-6,52303	-4,665	27	<,001	<,001
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	-14,2865	21,9948	4,15664	-22,81522	-5,75780	-3,437	27	<,001	,002
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	-5,796703	15,1086	2,85526	-11,65523	,06178	-2,030	27	,026	,052
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-8,834853	28,5340	5,39243	-19,89918	2,22952	-1,638	27	,056	,113
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-16,704837	20,1743	3,81260	-24,52718	-8,88156	-4,381	27	<,001	<,001
Turma BC	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-8,100429	11,0265	2,08382	-12,37613	-3,82485	-3,887	27	<,001	<,001
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	-3,425895	18,5664	3,50874	-10,62518	3,77349	-,976	27	,169	,338
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	-4,844836	16,9496	3,20318	-11,41724	1,72752	-1,513	27	,071	,142
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-2,030358	28,4634	5,37909	-13,06735	9,00660	-,377	27	,354	,709
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-2,890888	18,8201	3,55668	-10,18859	4,40682	-,813	27	,212	,423
Turma BH	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-1,92854	4,53619	,98988	-3,99339	,13631	-1,948	20	,033	,066
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	-1,10817	2,33944	,51051	-2,17307	-,04327	-2,171	20	,021	,042

Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	-2,30306	4,03685	,88091	-4,14061	-,46551	-2,614	20,008	,017
Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-2,13058	6,31703	1,37849	-5,00605	,74490	-1,546	20,069	,138
Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	-1,40303	1,27391	,27799	-,98290	,17685	-1,450	20,081	,163

Tabela 222 – Teste t para amostras emparelhadas. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

Tamanhos de efeitos de amostras em pares									
					Padronizador ^a	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%		
Turma							Inferior	Superior	
Turma AC	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		14,1993	-1,209	-1,701	-,703	
			Correção de Hedges		14,6259	-1,174	-1,652	-,683	
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		18,4468	-1,267	-1,769	-,750	
			Correção de Hedges		19,0012	-1,230	-1,718	-,728	
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	d de Cohen		17,8288	-,565	-,968	-,154	
			Correção de Hedges		18,3646	-,549	-,939	-,149	
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		30,1765	-,567	-,970	-,155	
			Correção de Hedges		31,0833	-,551	-,941	-,151	
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		19,1463	-,885	-1,326	-,432	
			Correção de Hedges		19,7216	-,860	-1,287	-,420	
Turma AH	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		13,2070	-,882	-1,314	-,438	
			Correção de Hedges		13,5885	-,857	-1,277	-,425	
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		21,9948	-,650	-1,053	-,236	
			Correção de Hedges		22,6303	-,631	-1,024	-,229	
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	d de Cohen		15,1086	-,384	-,765	,004	
			Correção de Hedges		15,5451	-,373	-,743	,004	
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		28,5340	-,310	-,686	,073	
			Correção de Hedges		29,3585	-,301	-,667	,070	
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		20,1744	-,828	-1,253	-,392	
			Correção de Hedges		20,7573	-,805	-1,218	-,381	
Turma BC	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		11,0265	-,735	-1,148	-,311	
			Correção de Hedges		11,3451	-,714	-1,116	-,302	
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen		18,5665	-,185	-,556	,191	
			Correção de Hedges		19,1029	-,179	-,541	,185	
	Par 3		d de Cohen		16,9496	-,286	-,661	,095	

		3. Competências de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	Correção de Hedges	17,4394	-,278	-,643	,092
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen	28,4634	-,071	-,442	,300
			Correção de Hedges	29,2858	-,069	-,429	,292
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen	18,8202	-,154	-,525	,220
			Correção de Hedges	19,3639	-,149	-,510	,214
Turma BH	Par 1	1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen	4,5362	-,425	-,868	,027
			Correção de Hedges	4,7157	-,409	-,835	,026
	Par 2	2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2. Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen	2,3394	-,474	-,920	-,017
			Correção de Hedges	2,4320	-,456	-,885	-,016
	Par 3	3. Competências de apreciação crítica da informação - 3. Competências de apreciação crítica da informação - 2.º momento	d de Cohen	4,0368	-,571	-,1027	-,102
			Correção de Hedges	4,1966	-,549	-,988	-,098
	Par 4	4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 4. Competências criativas no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen	6,3170	-,337	-,773	,107
			Correção de Hedges	6,5669	-,324	-,744	,103
	Par 5	5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 5. Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i> - 2.º momento	d de Cohen	1,2739	-,316	-,751	,126
			Correção de Hedges	1,3243	-,304	-,723	,121
a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos. O d de Cohen usa o desvio padrão de amostra da diferença média. A correção de Hedges usa o desvio padrão de amostra da diferença média, além de um fator de correção.							

Tabela 223 – Teste t para duas amostras emparelhadas. Tamanhos de efeitos de amostras em pares. IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29.

No caso das turmas de estudo (Turmas AC e AH) rejeita-se a hipótese nula ($p < 0,01$) em três e duas competências, respetivamente. Assim, na turma AC, o aumento da média nas competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*, nas competências de interação e comunicação e nas competências sociais e emocionais entre a primeira e a segunda aplicação da PLM é estatisticamente significativa, o mesmo acontecendo na turma AH com a média das competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media* e a média das e competências sociais e emocionais. Nas turmas de controlo, apenas na turma BC e apenas numa área de competência (na média das competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*) a diferença é estatisticamente significativa.

Apêndice M – Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA) – Atividades de LM

M1. Atividades do PAA e sua relação com os objetivos do Projeto Educativo

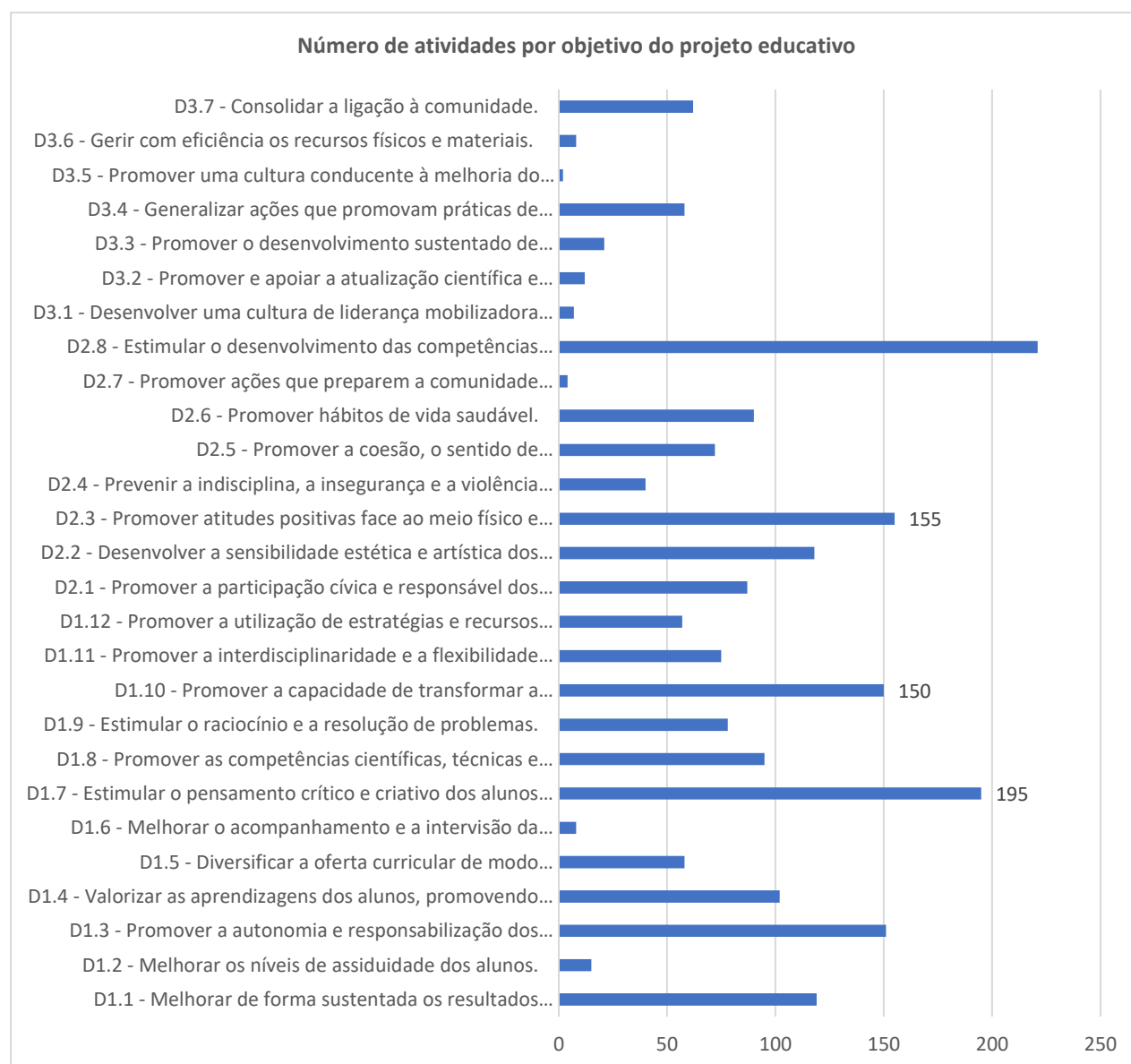


Gráfico 52 – Número de atividades por objetivo do projeto educativo. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

M2. Atividades do PAA associadas aos objetivos do Projeto Educativo D1.7, D1.10 e D2.3 e sua relação com áreas da Literacia Mediática

Atividade	D 1.7	D 1.10	D 2.3	Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos <i>media</i>	Competências de interação e comunicação através dos <i>media</i>	Competências de apreciação crítica da informação	Competências criativas no uso dos <i>media</i>	Competências sociais e emocionais no uso dos <i>media</i>	N.º de alunos
Saúde sexual e reprodutiva			X						
Formação de técnicos / locutores	X	X		Sim	Sim		Sim	Sim	25
Produção / Divulgação de informação	X			Sim	Sim		Sim	Sim	25

Investiga e Divulga	X		X						
Parlamento dos Jovens	X	X	X						
Laboratório de História	X	X							
Clube de Jornalismo / Jornais Digitais	X	X		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	2
Atividades Desportivas Curriculares fora do recinto escolar	X								
Prémio Infante D. Henrique			X						
Anima (a tua) Escola!	X								
Cultura do Encontro	X		X						
Aquisição de materiais de apoio à PAP CP TGPSI	X								
Clube de Xadrez	X	X							
Clube da Robótica		X		Sim			Sim		2
Estatística	X	X							
EloEmotional.TE			X						
Aprender melhor	X								
Medindo o Universo	X	X							
Teatro - "Festa de Natal"	X								
Aquisição de materiais de apoio às PAPs CP de CTEAC	X								
Brincando com a ciência	X	X							
Escola Embaixadora do Parlamento Europeu	X		X					Sim	35
Celebrating Democracy	X		X						
Visitas de Estudo aos monumentos de Sintra	X		X						
Debates com Deputados Europeus e Nacionais	X		X						
Visitas de Estudo à Assembleia da República	X		X						
Centenário de Eugénio de Andrade	X								
Comemoração Dia de São Martinho		X	X						
Natal intercultural			X						
Programa Escola Segura			X						
Filosofia para crianças	X		X						
Para lá da cor	X								
Bei uns in den DACH-Ländern		X	X						
Ações de Sensibilização			X						
Literacia Mediática	X			Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	55
Cinema e Cidadania			X			Sim			
Cat. de Recursos Digitais		X							
Comunidade de Leitores	X								

Transformar a Educação: Dá voz às tuas ideias!	X		X	Sim					3
Debate com deputado da Assembleia da República	X		X						
Oeiras Internet Challenge	X			Sim		Sim			4
Erasmus+ - Visita preparatória dos parceiros de Nápoles a Portugal			X						
Erasmus+ - Visita preparatória dos parceiros de Milão e Múrcia a Portugal			X						
Clube de Artes - Glass Dreams	X	X							
Dia Europeu do Desporto na Escola			X						
Curso Livre de Latim	X								
Eco - escola			X						
Estudo do Fenómeno Desportivo	X	X	X						
Ciclo de Conferências no Domínio do Fenómeno Desportivo	X	X	X						
Erasmus+ - Mobilidade dos parceiros de Nápoles a Portugal	X	X	X						
Desinformação	X	X				Sim			18
Programa de Orientação Vocacional			X						
Nós e a Natureza			X						
Atividades curriculares não realizáveis no recinto escolar			X						
Praia de Carcavelos - Recolha de lixo	X	X	X						
Aquário Vasco da Gama	X	X	X						
Erasmus+ - Visita preparatória à Eslováquia (Bratislava)			X						
Palestra:3D Motion Design	X			Sim					62
Direitos e Deveres dos Consumidores	X	X	X						
VE Guincho e Centro de Interpretação da Duna da Cresmina		X							
Erasmus+ - Mobilidade a Nápoles	X	X	X						
Museu das Comunicações		X							
Olimpíadas Portuguesas da Matemática		X							
Canoagem, Arborismo e Circuito de Manutenção ao Ar Livre.	X								

Erasmus+ - Mobilidade dos parceiros da Polónia e da Roménia a Portugal	X	X	X						
Dia Internacional da Filosofia	X		X						
Comemoração do Dia Mundial da Filosofia	X	X							
Erasmus+ - Mobilidade a Milão	X	X	X						
VE Palácio Nacional de Sintra		X							
Passeio de BTT			X						
Temas do interesse dos alunos de CPTM	X								
Exposição "100 anos de Design Gráfico em Portugal"	X		X						
Companhia das Lezírias	X	X							
Erasmus+ - Mobilidade à Polónia	X	X	X						
Paintball			X						
Ida ao teatro "Frei Luís de Sousa"	X		X						
Campeonato de Jogos Matemáticos	X	X							
Desporto Adaptado - Comemoração do "Dia internacional da pessoa com deficiência"			X						
Participação da EEPE numa Sessão Euroscola, em Estrasburgo	X		X						
Encontro com a escritora Isabel Stilwell	X								
Erasmus+ - Visita Preparatória a Bruxelas			X						
À descoberta da vila de Sintra		X							
Direitos e Deveres dos Consumidores	X	X	X						
Gestão do Orçamento – Aprende como!	X	X							
Cibersegurança		X							
Televisão e Vídeo - o meu percurso	X								
I - Percurso Pessoano - Lisboa		X	X						
Ida ao teatro "Frei Luís de Sousa" 1	X		X						
Visita à empresa WURTH	X			Sim					24
Educar para o Direito			X						
Utilização de equipamentos de captura de áudio e imagem	X								
Ida ao teatro "Frei Luís de Sousa" e Museu do Aljube	X		X						

VE Palácio Nacional de Queluz			X						
Maré à praia do Magoito	X								
VE mercado de peixe	X		X						
Roteiro de Belém	X	X							
Visita de estudo ao Museu da Eletricidade-EDP	X								
Teatro - Participação na Mostra de Teatro de Escolas de Sintra	X								
Olimpíadas da Química	X								
XI Olimpíadas Nacionais da Filosofia	X	X	X						
Orçamento Participativo das Escolas			X						
Sessões de Literacia da Informação e dos <i>Media</i>	X			Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	126
Gestão do Orçamento – Aprende como!	X								
Politécnico Setúbal - Laboratório de Automação	X	X							
Erasmus+ - Mobilidade à Suécia	X	X	X						
Direitos e Deveres dos Consumidores	X	X	X						
Direitos e Deveres dos Consumidores	X	X	X						
Percurso profissional de um antigo aluno	X								
Rapel - Sintra			X						
Erasmus+ - Mobilidade a Múrcia	X	X	X						
Gestão do Orçamento – Aprende como!	X	X							
Gestão do Orçamento – Aprende como!	X	X							
Visita à empresa Mitsubishi - Tramagal e à empresa Renova - Torres Novas	X		X						
Visita de estudo ao Palácio e Parque da Pena- Sintra			X						
Visita de Estudo a Évora	X	X	X						
Bolsa de Turismo de Lisboa		X							
VE a Peniche - Campeonato Mundial de Surf	X		X						
Ida ao teatro para assistir à peça "Farsa de Inês Pereira" Gil Vicente	X								
Erasmus+ - Visita preparatória dos parceiros de Itália a Portugal			X						
À descoberta de Lisboa Turística		X							

Erasmus+ - Mobilidade à Roménia	X	X	X						
Palestra "Dia Internacional para a Não Discriminação Racial"			X						
Museu Anjos Teixeira	X	X	X						
VE ao Museu de Arte Moderna de Sintra	X	X							
Peddy Paper multidisciplinar		X							
Erasmus+ - Mobilidade dos parceiros de Milão e Múrcia a Portugal	X	X	X						
Visita à Sinagoga de Lisboa e à Capela do Rato			X						
Roteiro Pessoano - Lisboa	X	X	X						
Visita de estudo a Mérida		X							
Visita de estudo à Grécia		X							
Cimeira das Democracias	X		X						
Espetáculo "Memorial do Convento"	X								
Espetáculo "Memorial do Convento"	X								
Espetáculo "Memorial do Convento"	X								
Espetáculo "Memorial do Convento"	X								
Visita à Quinta da Regaleira		X							
Investigar para Divulgar	X		X						
Dia dos Jogos Cooperativos	X								
À descoberta do Alemão	X		X						
Alqueva e Monsaraz			X						
Visita de Estudo à Renova			X						
Passeio Pedestre da Leal	X		X						
Sport camp da Leal	X								
Oficina de processos alternativos de fotografia	X		X				Sim		19
Erasmus+ - Mobilidade à Alemanha (Bergheim)	X	X	X						
Total de atividades/alunos				10	5	6	7	6	400
Percentagem em relação total de atividades/alunos da escola				6,9%	3,4%	4,1%	4,8%	4,1%	25,0%

Tabela 224 – Atividades do Plano Anual de Atividades associadas aos objetivos do Projeto Educativo D1.7, D1.10 e D2.3 e sua relação com áreas da Literacia Mediática (tabela de produção própria, a partir dos dados exportados da GARE).

Apêndice N – Os *Media* na Cidadania no AdE – análise estatística

Todos os gráficos deste apêndice foram criados no Microsoft Excel - Microsoft Corporation (2019) a partir dos dados recolhidos nos projetos curriculares de turma, fornecidos pela direção do agrupamento, e nos relatórios anuais de avaliação da estratégia de educação para a cidadania (Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, 2019, 2020, 2021, 2022a, 2023).

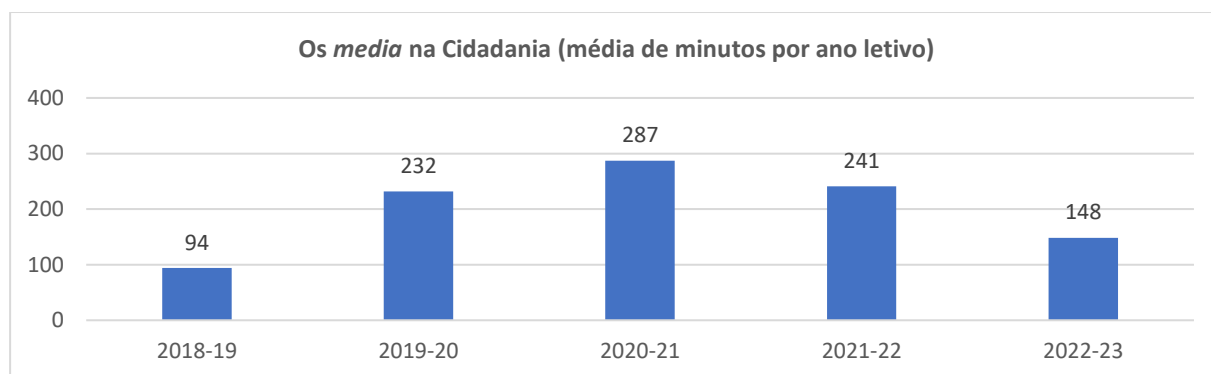


Gráfico 53 – Média de minutos anuais em todas as turmas dedicados à EpM por ano letivo. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

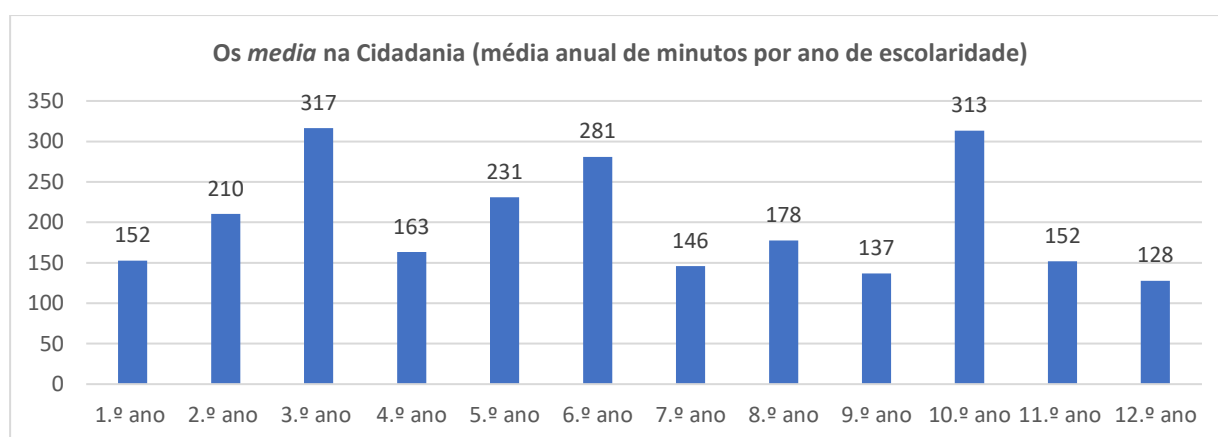


Gráfico 54 – Os *media* na Cidadania (média anual de minutos por ano de escolaridade) entre 2018-19 e 2022-23. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

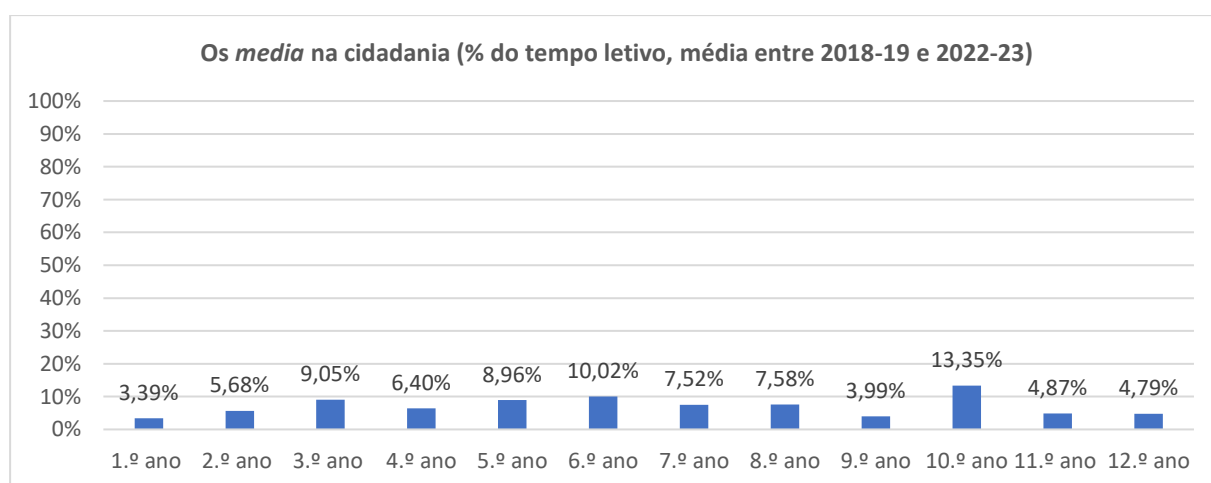


Gráfico 55 – Os *media* na Cidadania em percentagem de tempo letivo anual dedicado à estratégia de educação para a cidadania (média entre 2018-19 e 2022-23). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

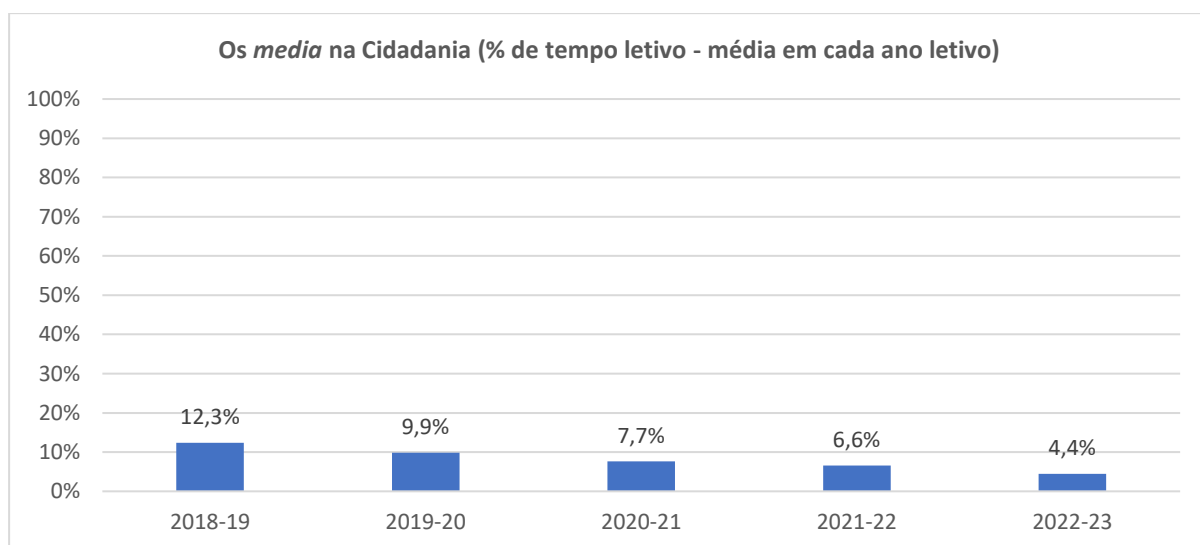


Gráfico 56 – Os media na Cidadania em percentagem de tempo letivo dedicado à estratégia de educação para a cidadania (média em cada ano letivo). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

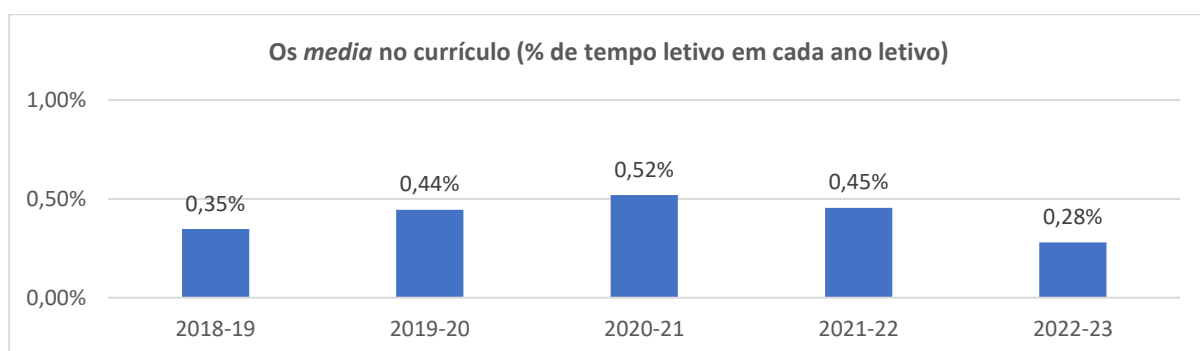


Gráfico 57 – Percentagem de tempo dedicado aos media em relação ao tempo total do currículo, em cada ano letivo. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

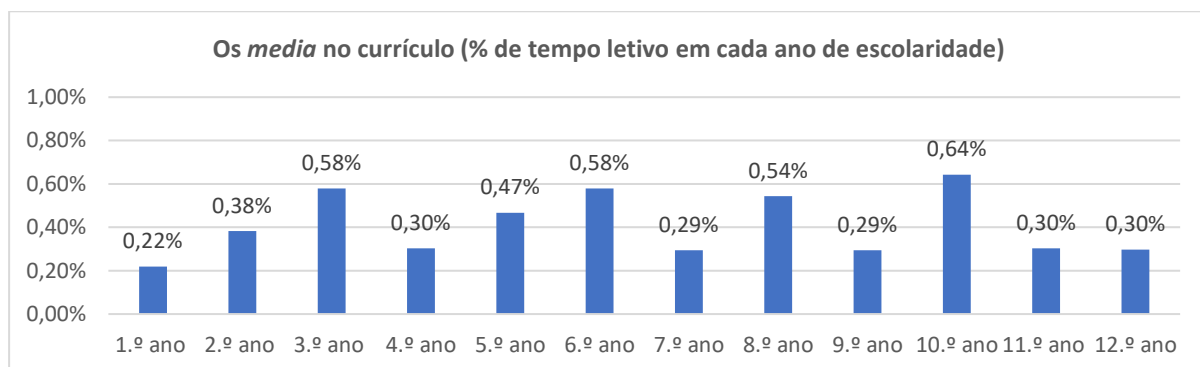


Gráfico 58 – Percentagem de tempo dedicado aos media em relação ao tempo total do currículo, em cada ano de escolaridade (média entre 2018-19 e 2022-23). Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Apêndice O – Resultados da Selfie for Schools

SELFIE 2022-2023, session 2 - Ensino secundário geral (25 mar 2023 - 7 abr 2023)

Responderam a este inquérito, destinado ao ensino secundário geral, 675 alunos (70% do total de alunos), 61 professores (66% do tal) e 8 dirigentes²⁶³ (100% do total). O questionário foi respondido de forma autónoma pelos grupos dos professores e dos dirigentes e em ambiente de sala de aula pelo grupo dos alunos, entre 25 de março e 7 de abril de 2023.

Todos os gráficos foram construídos no Microsoft Excel - Microsoft Corporation (2019), a partir de dados recolhidos na plataforma eletrónica da Selfie for Schools em 26 de janeiro de 2023: <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>.

Área H. Competências digitais dos alunos

O1. Comportamento seguro

- Pergunta para professores: Na nossa escola, os alunos aprendem a comportar-se de forma segura online
- Pergunta para dirigentes: Na nossa escola, os alunos aprendem a comportar-se de forma segura online
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, aprendo a comportar-me de forma segura online



Gráfico 59 – Comportamento seguro. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

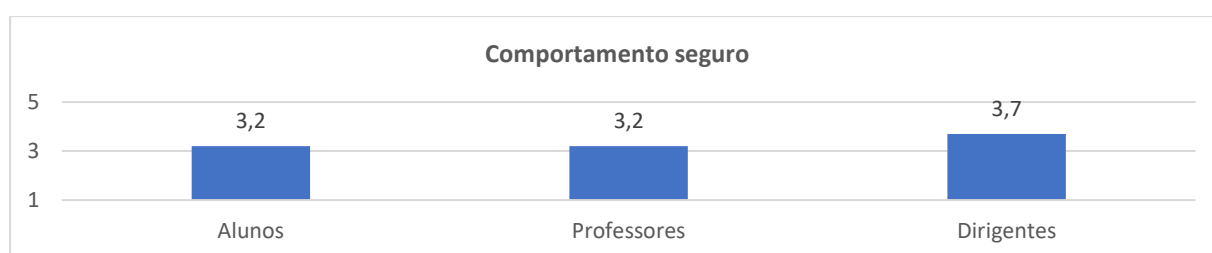


Gráfico 60 – Comportamento seguro. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

O2. Comportamento responsável

- Pergunta para professores: Na nossa escola, os alunos aprendem a comportar-se de forma responsável quando estão online

²⁶³ O grupo de dirigentes inclui, além da direção da escolas, as lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de departamento, os coordenadores de diretores de turma e os coordenadores de outras estruturas pedagógicas da escola.

- Pergunta para dirigentes: Na nossa escola, os alunos aprendem a comportar-se de forma responsável quando estão *online*
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, aprendo a comportar-me de forma responsável e a respeitar os outros quando estou *online*

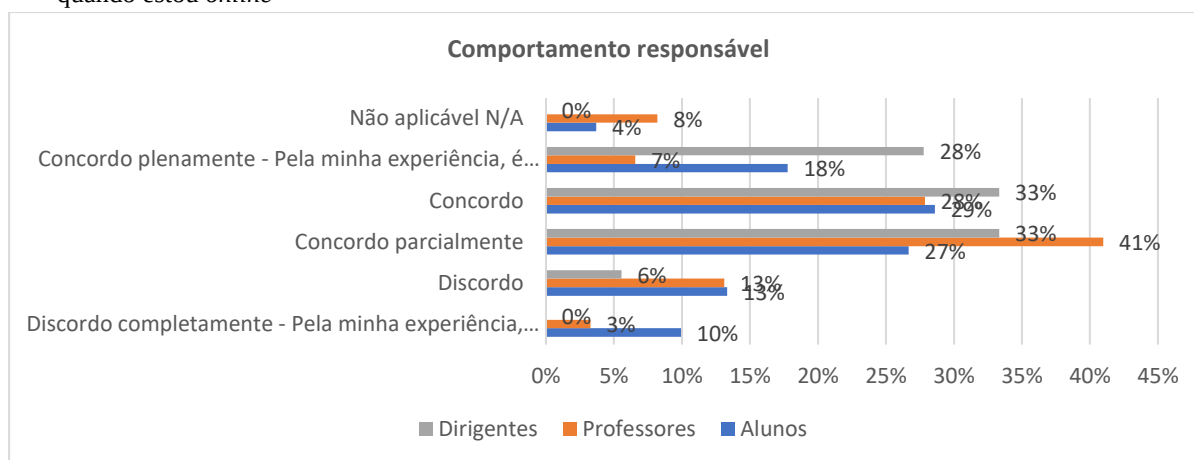


Gráfico 61 – Comportamento responsável. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

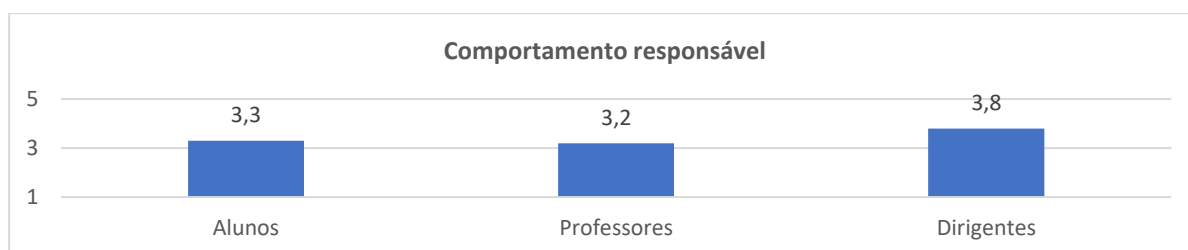


Gráfico 62 – Comportamento responsável. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

O3. Controlo da qualidade das informações

- Pergunta para professores: Na nossa escola, os alunos aprendem a verificar se as informações que encontram online são fiáveis e exatas
- Pergunta para dirigentes: Na nossa escola, os alunos aprendem a verificar se as informações que encontram online são fiáveis e exatas
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, aprendo a verificar se as informações que encontro online são fiáveis e exatas

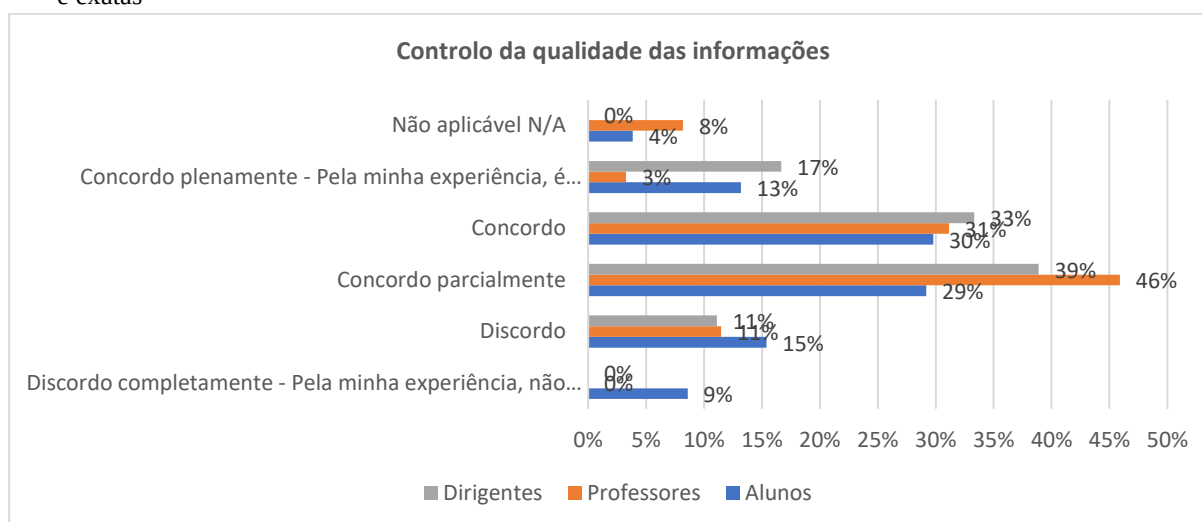


Gráfico 63 – Controlo da qualidade das informações. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

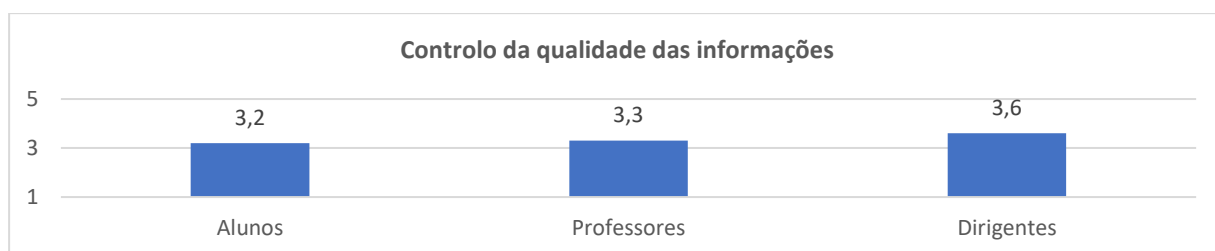


Gráfico 64 – Controlo da qualidade das informações. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

O4. Dar crédito ao trabalho dos outros

- Pergunta para professores: Na nossa escola, os alunos aprendem como dar crédito ao trabalho dos outros, que encontraram *online*
- Pergunta para dirigentes: Na nossa escola, os alunos aprendem como dar crédito ao trabalho dos outros, que encontraram *online*
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, aprendo a utilizar o trabalho dos outros que encontro *online*



Gráfico 65 – Dar crédito ao trabalho dos outros. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

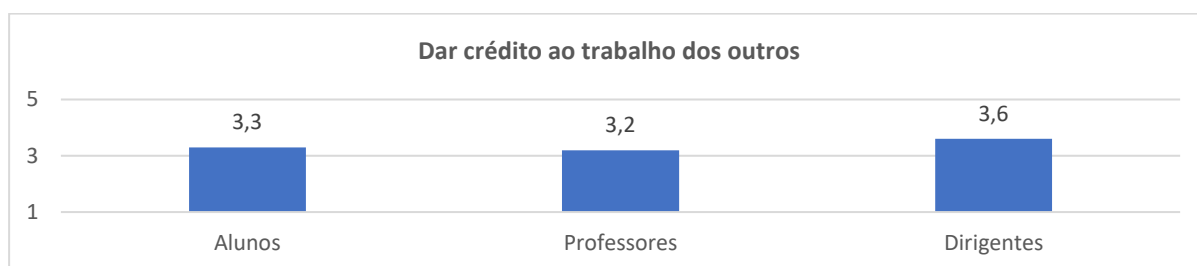


Gráfico 66 – Dar crédito ao trabalho dos outros. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

O5. Criação de conteúdos digitais

- Pergunta para professores: Na nossa escola, os alunos aprendem a criar conteúdos digitais
- Pergunta para dirigentes: Na nossa escola, os alunos aprendem a criar conteúdos digitais
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, aprendo a criar conteúdos digitais

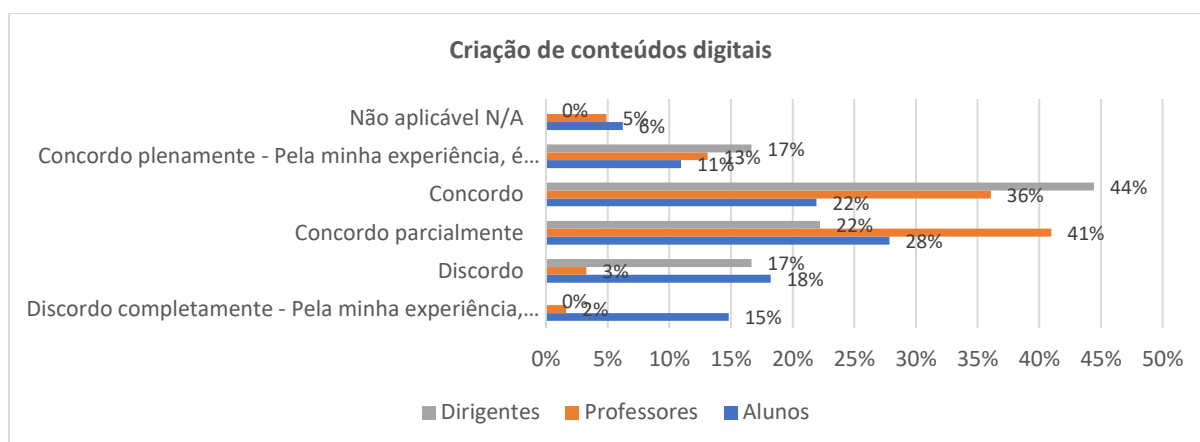


Gráfico 67 – Criação de conteúdos digitais. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

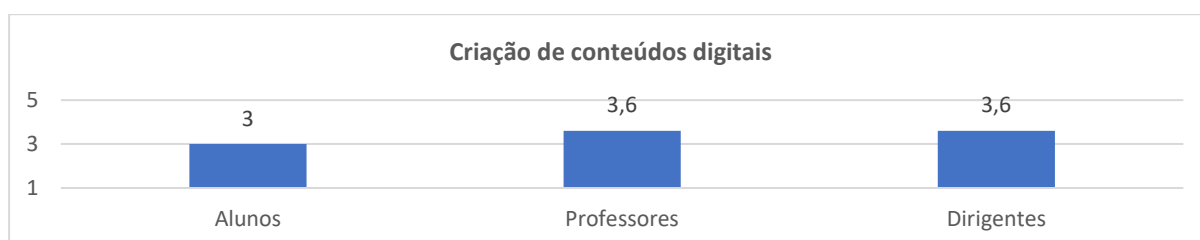


Gráfico 68 – Criação de conteúdos digitais. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

O6. Aprender a comunicar

- Pergunta para professores: Na nossa escola, os alunos aprendem a comunicar utilizando as tecnologias digitais
- Pergunta para dirigentes: Na nossa escola, os alunos aprendem a comunicar utilizando as tecnologias digitais
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, aprendo a comunicar utilizando as tecnologias digitais

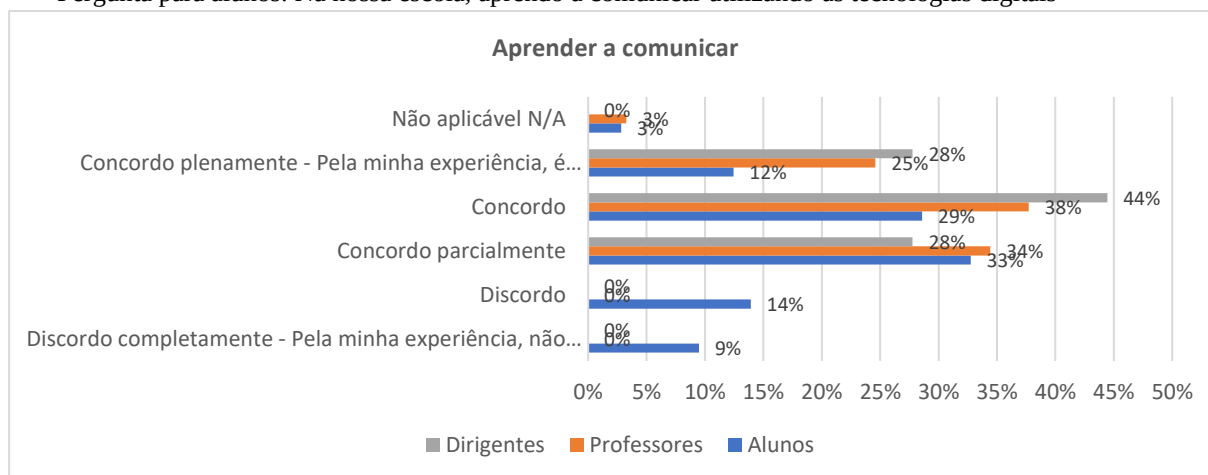


Gráfico 69 – Aprender a comunicar. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

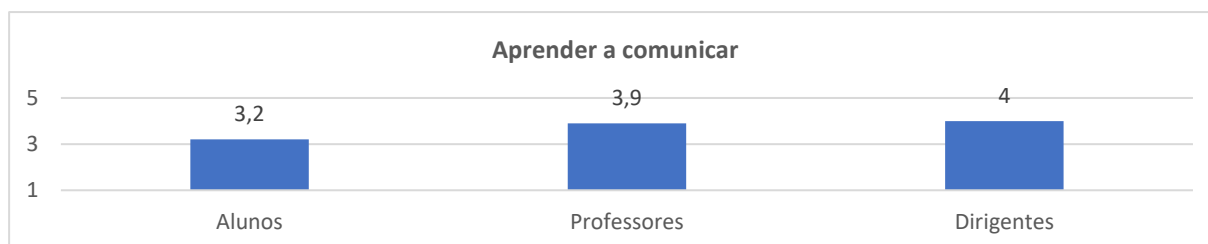


Gráfico 70 – Aprender a comunicar. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

O7. Aptidões digitais em várias disciplinas

- Pergunta para professores: Garantimos que os alunos desenvolvem as suas aptidões digitais em várias disciplinas
- Pergunta para dirigentes: Os nossos dirigentes escolares garantem que os alunos desenvolvem as suas aptidões digitais em várias disciplinas
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, utilizo as tecnologias em várias disciplinas

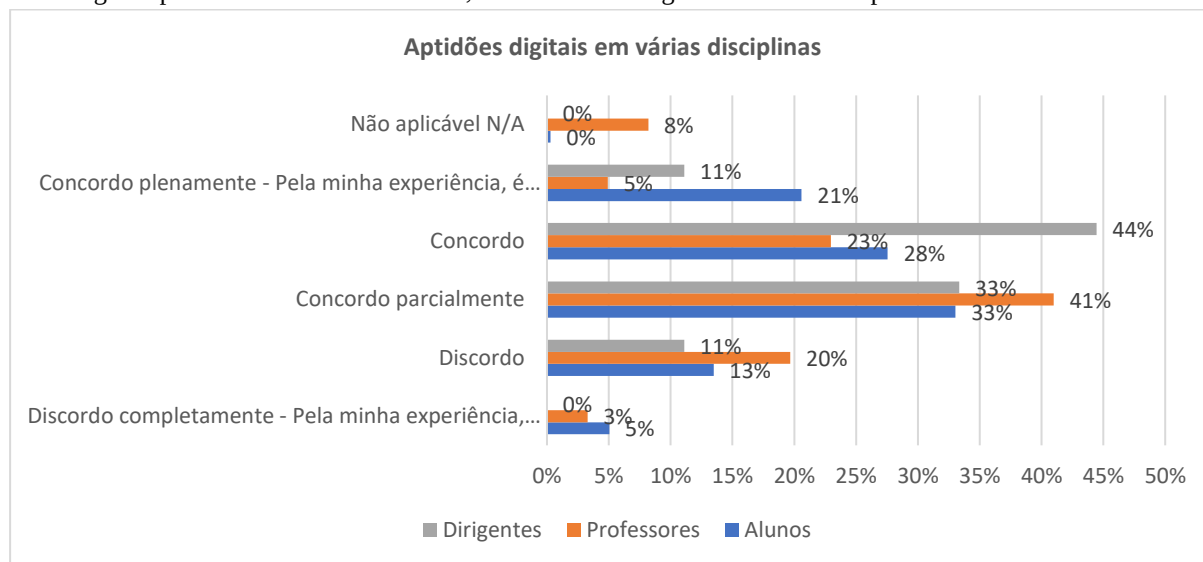


Gráfico 71 – Aptidões digitais em várias disciplinas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

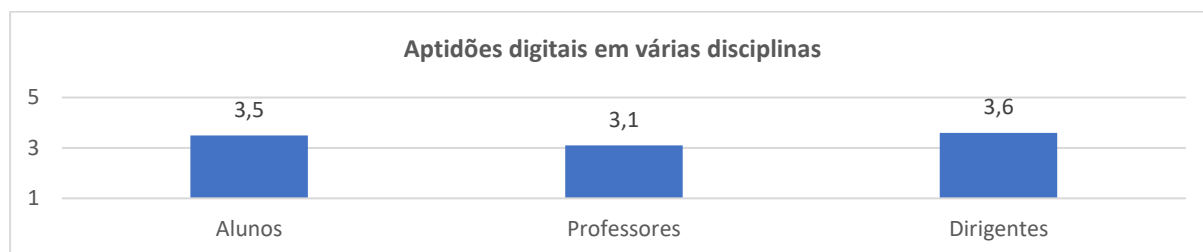


Gráfico 72 – Aptidões digitais em várias disciplinas. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

O8. Aprender codificação ou programação

- Pergunta para professores: Na nossa escola, os alunos aprendem codificação ou programação
- Pergunta para dirigentes: Na nossa escola, os alunos aprendem codificação ou programação
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, aprendo codificação ou programação

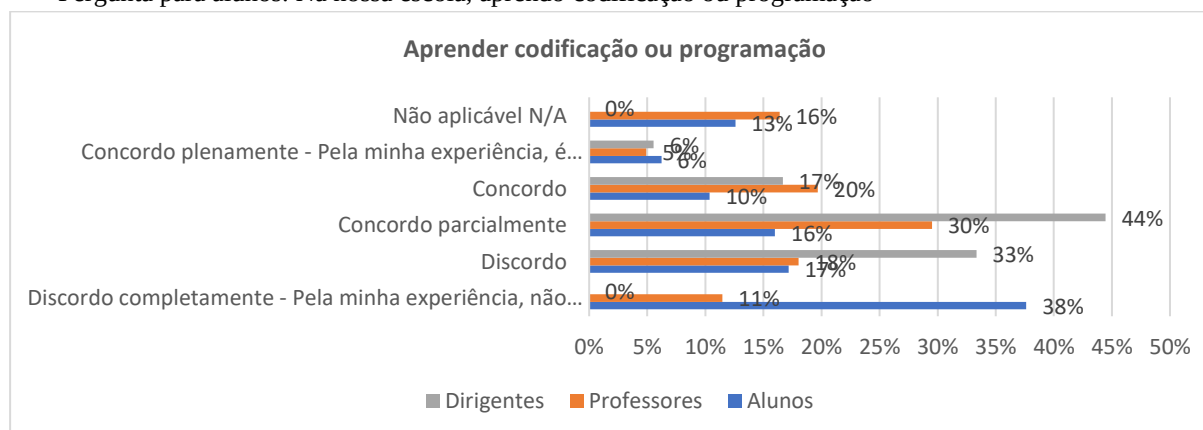


Gráfico 73 – Aprender codificação ou programação. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

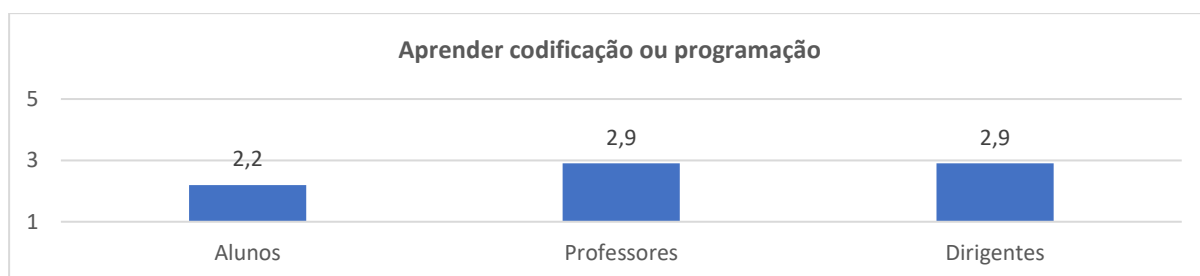


Gráfico 74 – Aprender codificação ou programação. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

O9. Resolução de problemas técnicos

- Pergunta para professores: Na nossa escola, os alunos aprendem a resolver problemas técnicos quando utilizam as tecnologias digitais
- Pergunta para dirigentes: Na nossa escola, os alunos aprendem a resolver problemas técnicos quando utilizam as tecnologias digitais
- Pergunta para alunos: Na nossa escola, aprendo a resolver problemas técnicos quando utilizo as tecnologias digitais

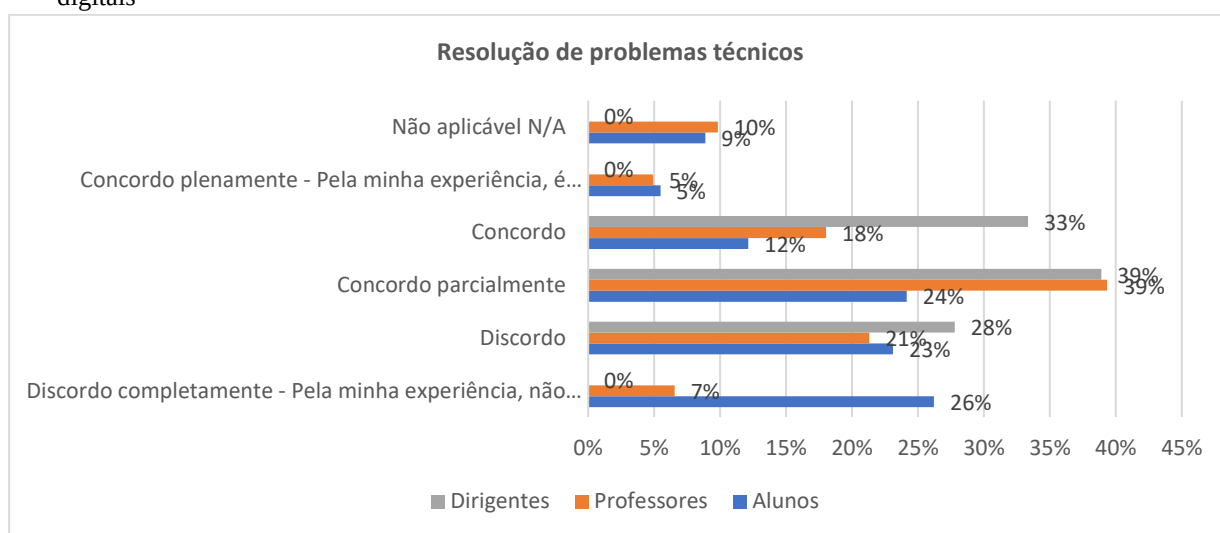


Gráfico 75 – Resolução de problemas técnicos. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

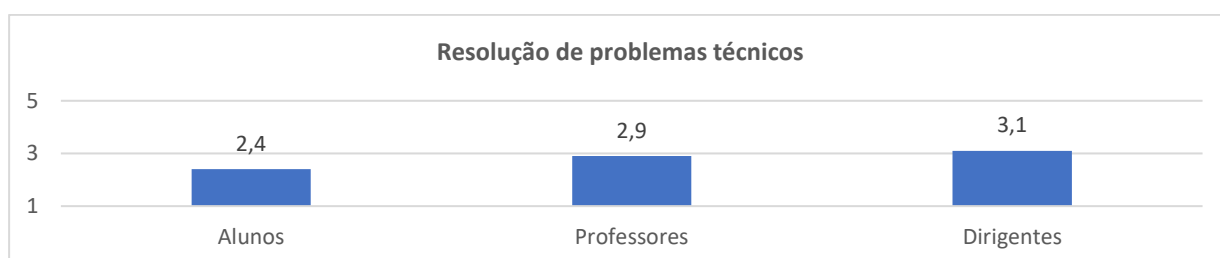


Gráfico 76 – Resolução de problemas técnicos. Média de respostas. Selfie for Schools. SELFIE 2022-2023, session 2. <https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/coordinator/results>. Microsoft Excel. Microsoft Corporation (2019).

Apêndice P – Avaliação dos alunos na disciplina de LM

Turma AC	1.º semestre	2.º semestre
Aluno 1	Participou	Participou ativamente
Aluno 2	Participou	Participou ativamente
Aluno 3	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 4	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 5	Participou	Participou
Aluno 6	Participou	Participou ativamente
Aluno 7	Participou	Participou
Aluno 8	Participou	Participou
Aluno 9	Participou	Participou
Aluno 10	Participou	Participou ativamente
Aluno 11	Participou	Participou ativamente
Aluno 12	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 13	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 14	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 15	Participou	Participou
Aluno 16	Participou	Participou
Aluno 17	Participou	Participou ativamente
Aluno 18	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 19	Participou	Participou ativamente
Aluno 20	Participou	Participou ativamente
Aluno 21	Participou	Participou ativamente
Aluno 22	Participou	Participou ativamente
Aluno 23	Participou	Não se envolveu
Aluno 24	Participou	Participou
Aluno 25	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 26	Participou	Participou
Aluno 27	Participou	Participou ativamente

Turma AH	1.º semestre	2.º semestre
Aluno 1	Participou	Participou
Aluno 2	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 3	Participou	Participou
Aluno 4	Participou	Participou
Aluno 5	Participou	Participou
Aluno 6	Participou	Participou
Aluno 7	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 8	Participou	Participou
Aluno 9	Participou	Participou
Aluno 10	Participou	Participou
Aluno 11	Participou	Participou
Aluno 12	Participou	Participou
Aluno 13	Participou	Participou
Aluno 14	Participou	Participou ativamente
Aluno 15	Participou	Participou ativamente
Aluno 16	Participou	Participou
Aluno 17	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 18	Participou	Participou
Aluno 19	Participou	Participou
Aluno 20	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 21	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 22	Participou	Participou
Aluno 23	Participou	Participou
Aluno 24	Participou	Participou
Aluno 25	Participou	Participou
Aluno 26	Participou ativamente	Participou ativamente
Aluno 27	Participou	Participou ativamente
Aluno 28	Participou ativamente	Participou ativamente

Tabela 225 – Avaliação dos alunos na disciplina de LM.

Apêndice Q – Currículo de Literacia Mediática

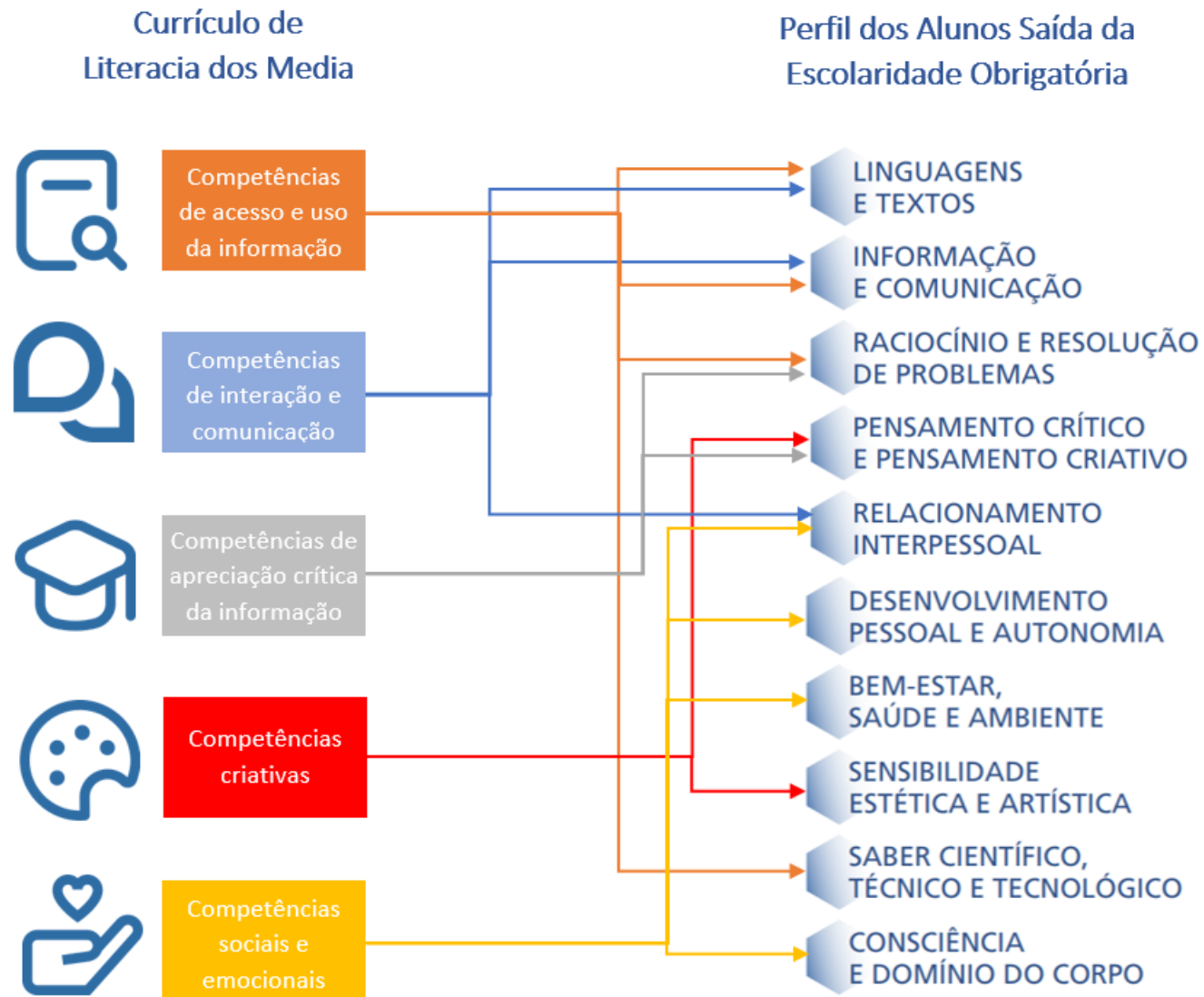
Literacia Mediática

Aprendizagens essenciais

Ensino Secundário



Relação entre as áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as áreas de competências do Currículo de Literacia dos Media



Acesso e uso

Conhecimentos/Capacidades	Atitudes	Conteúdos	Ações estratégicas
Utilizar estratégias de pesquisa da informação, de modo a obter a maior especificidade, precisão, exaustividade e revocação possíveis.	Reconhecer a necessidade de informação.	Estratégias de pesquisa da informação:	Propor atividades de trabalho articulado com conteúdos de outras áreas disciplinares e/ou transversais.
Navegar em diferentes fontes de informação <i>online</i> .	Estar consciente da sobrecarga de informação ao aceder e navegar na Internet.	• Restringir e focalizar a pesquisa de informação. • Palavras-chave. • Operadores booleanos e outros comandos de busca. • Atalhos de motores de busca.	Desenvolver atividades de seleção e registo de informação relevante para um determinado objetivo, em articulação com o currículo.
Acéder, procurar, encontrar e seleccionar dados, informações e conteúdos relevantes.	Fazer perguntas críticas a fim de avaliar a qualidade da informação em linha.		Promover atividades que impliquem que os alunos encontrem soluções para um problema, discutam ideias, formulem questões e planifiquem as fases de uma investigação e pesquisa, individualmente, em pares ou em grupo, recorrendo a aplicações digitais que permitam a criação de mapas conceptuais, registo de notas, murais digitais, diagramas, <i>brainstorming online</i> , entre outras.
Compreender e avaliar dados, informação e conteúdos de forma crítica.	Analisar cuidadosamente o possível resultado antes de clicar num link.	Fatores geográficos, tecnológicos, sociais e legais que influenciam os resultados de uma busca.	Promover atividades e/ou projetos que impliquem que o aluno desenvolva competências sociais, intelectuais e espaço-temporais, utilizando ferramentas multimédia e de inteligência artificial no processamento da informação.
Saber lidar com a sobrecarga de informação.	Estar consciente de que a informação <i>online</i> varia em termos qualidade, veracidade, fiabilidade e neutralidade.	O papel da IA e dos assistentes inteligentes na pesquisa de informação.	Promover estratégias de aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos a todos os conteúdos destas AE, que impliquem:
Organizar, armazenar e recuperar dados, informação e conteúdos em ambientes digitais.		Fontes de dados <i>online</i> (Censos, Pordata, Eurostat, DataWorld, Kaggle).	- rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos; - seleção de informação pertinente; - capacidade de aprendizagem autónoma; - análise de factos, teorias, situações, problemas, identificando os seus elementos ou dados;
Adotar princípios de transparência ao manipular e			

apresentar dados para assegurar a sua fiabilidade. Conhecer as funções dos fornecedores de conteúdos, tais como bibliotecas, arquivos, museus, empresas de <i>media</i> e empresas de comunicação digital.		Critérios de avaliação das fontes de informação. O Big 6 – guia para a resolução de problemas de informação. Ferramentas de organização e recuperação da informação.	- tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas a compreensão e uso do saber, bem como a mobilização do aprendido; - estabelecimento de relações interdisciplinares. - compreensão da globalidade da aprendizagem e da transversalidade dos conteúdos; - uso de modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, portefólios digitais, produtos multimédia, imagens, esquemas); - apresentação de soluções estéticas criativas pessoais. - colaboração e apoio aos pares em diversas tarefas; - respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões; - confronto de ideias e perspetivas distintas sobre a abordagem de um dado problema e/ou maneira de o resolver, tendo em conta, por exemplo, diferentes perspetivas culturais, sejam de incidência local, nacional ou global. - ações solidárias para com os pares nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização/atividades de entreajuda; - posicionamento perante situações dilemáticas de ajuda a outros e de proteção de si mesmo; - disponibilidade para o autoaperfeiçoamento; - apresentação de trabalhos com auto e heteroavaliação; - prestação de <i>feedback</i> ao professor e aos pares do cumprimento de tarefas e funções que assumir.
Conhecer e utilizar serviços digitais de processamento e geração de conteúdos por inteligência artificial.	Estar consciente de que os algoritmos de IA funcionam de formas que normalmente não são visíveis ou facilmente compreendidas pelos utilizadores e que estão sujeitos a erros, imprecisões e enviesamentos. Ponderar as vantagens e desvantagens da utilização de serviços de inteligência artificial na escola e na sociedade.	Serviços digitais de processamento da informação potenciados por inteligência artificial (tradução automática, voz e vídeo para texto, texto para voz e vídeo, reconhecimento de imagem, criação de imagem, de texto, de vídeo e de apresentações, avaliação automática, sumarização de conteúdos, etc.). .	Orientar os alunos na utilização de ferramentas de inteligência artificial generativa para potenciar a aprendizagem, salvaguardando questões éticas e de integridade académica. Discutir os prós e os contras da utilização da inteligência artificial generativa na escola.

Interação e comunicação

Conhecimentos/Capacidades	Atitudes	Conteúdos	Ações estratégicas
Compreender como a comunicação digital é distribuída, apresentada e gerida.	Manifestar disponibilidade para adaptar uma estratégia de comunicação adequada em função da situação e da ferramenta digital.	Características da comunicação digital (formas de financiamento, estratégias de incentivo e manipulação, contexto e acessibilidade).	Lançar uma campanha <i>online</i> no âmbito de uma iniciativa da escola ou da comunidade (por exemplo, eleições para a associação de estudantes, orçamento participativo jovem, desenvolvimento sustentável, etc.)
Comunicar e partilhar dados, informação e conteúdos analógicos e digitais através de tecnologias apropriadas, tendo em conta a mensagem, o contexto e o destinatário.	Estar aberto à partilha de conteúdos digitais que possam ser interessantes e úteis para outros.	Produção plataformizada, monetização e dataficação.	Discutir o papel da IA nos processos de comunicação e os limites da interação humano-máquina.
Compreender como funciona a comunicação em plataformas digitais e o envolvimento dos utilizadores nesse processo.		Estética, géneros e formas de comunicação nas redes sociais.	
Compreender a importância e o contexto de <i>media</i> digitais baseados em conteúdos gerados por utilizadores.		A IA na produção de conteúdos (por exemplo, textos, notícias, ensaios, <i>tweets</i> , música, imagens).	Programar um <i>chatbot</i> de IA para interagir com os alunos no âmbito de um determinado tema. Organizar uma atividade de diálogo entre os alunos e o <i>chatbot</i> e discutir em grande grupo os vantagens e desvantagens desse tipo de interação.
Compreender que os sistemas de IA podem ser usados para criar automaticamente conteúdo digital usando como fonte o conteúdo digital existente e para comunicar com o utilizador.	Estar consciente das potencialidades e dos riscos nos processos de interação e comunicação mediados por IA.		Pedir aos alunos que meçam a sua pegada digital mediante ferramentas <i>online</i> .
Conhecer e cumprir as normas de comportamento na utilização de tecnologias digitais e na interação em ambientes digitais (netiqueta).	Respeitar as opiniões dos outros, mesmo que sejam diferentes das suas.	Netiqueta	
		Identidade digital e reputação <i>online</i> .	Pedir aos alunos que pesquisem na internet casos em que uma identidade digital ou reputação <i>online</i> tiveram impacto negativo na vida das pessoas.
Reconhecer mensagens ou atividades hostis ou depreciativas em linha e saber como agir.		Pegada digital e privacidade <i>online</i> .	

Adotar estratégias de comunicação ao público específico e estar consciente da diversidade cultural e geracional em ambientes digitais.

Conhecer, analisar e gerir a sua identidade digital e a sua reputação *online*.

Adotar práticas de interação e comunicação que permitam construir uma identidade digital positiva.

Conhecer e aplicar estratégias que permitam conhecer e gerir a pegada digital e controlar a privacidade *online*.

Estar predisposto a adotar uma perspetiva empática na comunicação.

Ter em conta os benefícios e os riscos de gerir uma ou várias identidades digitais através de sistemas, aplicações e serviços digitais.

Estar consciente das implicações positivas e negativas da recolha e utilização de dados pessoais por tecnologias digitais orientadas pela IA, tais como aplicações e serviços *online*.

Revelar especial cuidado na divulgação da sua própria informação pessoal e da de outros.

Ver um filme, série ou documentário que aborde as questões da pegada digital, da identidade digital ou da privacidade e discutir os conteúdos abordados no filme.

Apreciação crítica da informação

Conhecimentos/Capacidades	Atitudes	Conteúdos	Ações estratégicas
Compreender o papel e a responsabilidade do jornalismo e dos jornalistas no século XXI.	Estar consciente do papel dos <i>media</i> no mundo atual, em particular para o exercício da cidadania.	Comunicação e informação.	Fomentar o desenvolvimento de projetos, em articulação com outras disciplinas, serviços e projetos da escola, e com instituições regionais, nacionais ou internacionais, que promovam a compreensão e análise dos <i>media</i> e o conhecimento do papel da informação na sociedade.
Compreender como os <i>media</i> são agentes de construção social e influência.		Papel e responsabilidade do jornalismo e dos jornalistas no século XXI no contexto nacional e global.	
Identificar os principais grupos que detêm as empresas de <i>media</i> e refletir sobre as vantagens e desvantagens por serem geridos por grandes grupos económicos.	Compreender a importância da liberdade de expressão e de uma imprensa livre, defensora dos direitos humanos como pilares das sociedades democráticas	Factos, verificação, independência e responsabilidade como pedras-angulares do jornalismo e do trabalho dos profissionais da informação.	Investigar o trabalho das organizações que promovem a liberdade de expressão ou protegem o trabalho dos jornalistas.
Compreender o conceito de representação e os estereótipos nos <i>media</i> .		Economia, tecnologia e mutações nos <i>media</i> : a convergência mediática, a concentração dos <i>media</i> e o papel do <i>Big Data</i> e da inteligência artificial nos <i>media</i>	
Avaliar o impacto das representações sobre a audiência e sobre o tema retratado nos <i>media</i> .	Estar consciente das implicações positivas e negativas da convergência mediática, da concentração dos <i>media</i> e da utilização de <i>Big Data</i> e da inteligência artificial pelos <i>media</i> .	Os <i>media</i> como construção da realidade.	Utilizando a Internet e os recursos da biblioteca, pesquisar a propriedade e o controlo das principais empresas de <i>media</i> (públicas e privadas,) incluindo a forma como são geridas. Que impacto poderá ter esta propriedade e controlo no acesso, escolha e liberdade de expressão?
Conhecer e compreender as diferentes tipologias, características e linguagens dos <i>media</i> tradicionais e dos novos <i>media</i> .		<i>Media</i> tradicionais (imprensa, rádio, televisão, cinema, etc.) vs novos <i>media</i> (redes sociais, <i>media</i> interativos, <i>streaming</i> , IA, etc.).	
Reconhecer e analisar a estrutura, finalidade e conteúdo de distintos géneros jornalísticos.	Estar consciente de que <i>media</i> diferentes usam linguagens diferentes	A linguagem dos <i>media</i> .	Promover estratégias que envolvam a compreensão de textos e outros formatos de informação
		Representações e estereótipos nos <i>media</i> (exemplos da televisão, cinema,	

Analisar códigos e convenções de diferentes tipos de <i>media</i> e como a combinação ou a sucessão de imagens, sons ou palavras produzem significados. Inferir sobre propósitos e intenções de mensagens mediáticas, numa vasta gama de <i>media</i>. Compreender o fenómeno da publicidade e outros tipos de financiamento dos <i>media</i>. Avaliar o impacto de mensagens publicitárias para audiências específicas. Perceber como se tenta, através do <i>marketing</i> viral, da moda, da publicidade, etc., influenciar o meio sociocultural, para promover consumos. Explorar a noção de audiência, incluindo fatores que podem afetar a forma como os indivíduos e as audiências interpretam e reagem aos <i>media</i> de diferentes formas. Compreender o conceito de atenção e como o entretenimento e o espetáculo a procuram captar e manter. Descrever como as novas tecnologias conduziram à divergência e à convergência dos <i>media</i> tradicionais e dos novos <i>media</i> e a modelos de negócio baseados em dados e em IA. Distinguir os diferentes tipos de conteúdo falso, enganador ou prejudicial (informação falsa,	para alcançar audiências específicas. Ter consciência de que a informação disponível <i>online</i> pode ser benéfica ou prejudicial.	publicações impressas, plataformas digitais, videoclipes, videojogos). Géneros jornalísticos (notícia, reportagem, crónica, opinião, editorial...). Códigos e convenções nos <i>media</i> e de que forma moldam a mensagem. Publicidade e marketing: <i>product placement</i>, e <i>branded content</i>, publisreportagem, conteúdo patrocinado. A imprensa gratuita. Consumo de <i>media</i> e audiência. Conceito de sociedade do espetáculo. A ética da informação	em diferentes suportes para: - observação de características associadas a cada mensagem mediática; - identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais; - avaliação de discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação; Promover a participação dos alunos nos <i>media</i> escolares (rádio, jornal e TV escolar) Realizar visitas de estudo a instituições de <i>media</i>. Realizar encontros com profissionais de <i>media</i> (<i>media</i> tradicionais e novos <i>media</i>). Usando a biblioteca ou a Internet, pesquisar alguns dos programas de televisão, de rádio, <i>online</i> ou de publicidade que fizeram sucesso e debater o que terá contribuído para o seu sucesso. Explorar e examinar o foco das celebridades do entretenimento, e discutir quem poderá ser o público-alvo? Quem está incluído, quem é
--	--	---	---

desinformação, má informação, teorias/mitos de conspiração, discurso de ódio) e o seu impacto na sociedade. Conhecer as características que fazem das redes sociais as plataformas de eleição para a desinformação em alguns contextos. Conhecer o impacto da informação falsa e da desinformação na confiança nos <i>media</i>. Analisar condições que ilustram a chamada “era da pós-verdade”. Compreender de que forma a desinformação tem impacto nos comportamentos e práticas de saúde, na participação política dos cidadãos e na economia. Conhecer a função dos provedores do leitor, do ouvinte e do telespectador, e importância da verificação de factos para combater a informação falsa e a desinformação.	Informação falsa, desinformação e má-informação (conteúdo enganador, conteúdo impostor, conteúdo fabricado, ligação falsa, contexto falso e conteúdo manipulado). Mitos e teorias da conspiração. Discurso de ódio. As teorias da verdade e a chamada “era da pós-verdade”. Ética jornalística na recolha e processamento de notícias (comités de ética, provedor, conselhos de imprensa independentes/ comissões de queixas da imprensa) O potencial das plataformas digitais para movimentos de polarização e manipulação, bem como para eventuais instrumentos de vigilância e controlo da população.	omitido? O que é que isso nos diz sobre a forma como as audiências negociam o significado. Discutir a frase “O jornalismo é uma disciplina de verificação”, tendo em conta as técnicas que os jornalistas utilizam para verificar os factos e autenticar as fontes. Selecionar a cobertura de uma questão ou história local e examiná-la de perto. Trata-se de informação verificável? Como se pode verificar? Para enriquecer a discussão, analisar as implicações de alegações ou informações falsas. Propor aos alunos uma atividade prática em que, num conjunto de conteúdos mediáticos (selecionados pelo professor e relacionados com o tipo de consumo que os alunos fazem dos <i>media</i>), identificam e discutem diferentes tipos de desordens informacionais. Se se justificar, denunciar esses conteúdos.
--	--	---

Criação

Conhecimentos/Capacidades	Atitudes	Conteúdos	Ações estratégicas
Criar, editar e publicar conteúdos, de forma consistente e criativa, em diferentes formatos e com diferentes ferramentas e técnicas.	Manifestar atitudes responsáveis, éticas e construtivas na criação e partilha de conteúdos.	Partilha de conteúdos: questões éticas e legais.	Promover a produção de conteúdos mediáticos em diferentes suportes e sua apresentação a um público restrito (à turma ou a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades.
Modificar, aperfeiçoar e combinar recursos existentes para criar conteúdos e conhecimento novo, original e relevante.	Demonstrar disponibilidade para combinar vários tipos de conteúdos e dados digitais para melhor expressar factos ou opiniões para uso pessoal ou escolar.	Ferramentas e plataformas de partilha e de criação de conteúdo.	
Conhecer e usar aplicações de IA como ferramentas de cocriação	Demonstrar abertura para explorar caminhos alternativos na busca de soluções para produzir conteúdos digitais.	Criação, aprimoramento e publicação de conteúdos de texto (adequação ao público-alvo e à plataforma)	Debater as questões éticas e legais ligadas à partilhada e conteúdos <i>online</i> .
Conhecer e aplicar as práticas de citação e referenciação.		Técnicas de escrita para a web	
Compreender como os direitos de autor e as licenças se aplicam à informação e aos conteúdos.	Refletir criticamente sobre o conhecimento adquirido, identificando as mais-valias do processo, as suas dificuldades e novas hipóteses de abordagem ou aprofundamento do tema/ problema.	Apresentações eletrónicas	Fomentar o desenvolvimento de projetos, em articulação com outras disciplinas, que impliquem o desenvolvimento das competências criativas dos alunos em ambientes mediáticos.
Compreender o direito de utilização e/ou reutilização de conteúdos digitais criados por terceiros.	Demonstrar respeito pela propriedade intelectual, utilizando apenas fontes legais na criação de conteúdos digitais.	Podcast	
Escolher a estratégia mais adequada, incluindo o licenciamento, para efeitos de partilha e proteção da sua própria criação original.	Demonstrar pensamento crítico no uso da IA em projetos criativos.	A linguagem cinematográfica	
		3D, realidade virtual e realidade aumentada	
		O papel da IA na produção de conteúdos.	Pedir aos alunos que apliquem uma licença <i>Creative Commons</i> a algum conteúdo que tenham produzido.
		Propriedade intelectual.	
		Licenças <i>Creative Commons</i> e outros tipos de licenciamento	

Competências sociais e emocionais

Conhecimentos/Capacidades	Atitudes	Conteúdos	Ações estratégicas
Perceber as ameaças e os riscos <i>online</i> e ter conhecimentos sobre proteção e medidas de segurança de dispositivos, de dados pessoais e da privacidade.	Estar consciente da importância de alguns comportamentos de autoproteção.	Diferenças entre privacidade e proteção de dados.	Enfatizar a importância da privacidade, da proteção de dados e da pegada digital.
Ser capaz de aplicar e seguir estratégias de proteção para combater tentativas de fraude, usurpação de identidade ou vitimização <i>online</i> .	Compreender a relação entre o comportamento dos utilizadores e a probabilidade de serem vítimas ou perpetradores de abuso.	Tipos de violação da privacidade.	Conduzir uma discussão utilizando alguns dos seguintes pontos: (1) Quando pode partilhar informações, vídeos, fotografias, etc. de outra pessoa? (2) Com quem se pode partilhar segredos? (3) Porque não se partilha esta informação com outras pessoas? (4) Que tipos de informação são importantes a proteger? (por exemplo, palavras-passe, email, números de telemóvel, etc.).
Saber agir quando a ética na comunicação é transgredida, quando os seus direitos são postos em causa ou quando se é vítima ou se toma conhecimento de um ato de <i>cyberbullying</i> , <i>sexting</i> , <i>grooming</i> , <i>stalking</i> ou <i>trolling</i>	Compreender o mal que e causa quando se comete ou se é cúmplice de um ato de <i>cyberbullying</i> , <i>sexting</i> , <i>grooming</i> , <i>stalking</i> ou <i>trolling</i> .	Riscos <i>online</i> e formas de proteção (<i>spam</i> , <i>phishing</i> , vírus, <i>malware</i> , <i>ransomware</i> e <i>bots</i>).	Guiar os alunos numa discussão sobre tipos de informação pessoal que não se quer que sejam publicadas <i>online</i> ou fornecidas a estranhos. Pedir que executem uma pesquisa sobre si próprios utilizando vários motores de busca tais como Baidu, Google, Yandex, DuckDuckgo, Yahoo, Bing, Safari, etc. e que partilhem alguma da informação que encontraram.
Compreender que tipo de informação pessoal se pode partilhar em cada contexto e ser capaz de se proteger a si próprio e aos outros de eventuais danos.	Pesar os benefícios e riscos antes de permitir que terceiros processem dados pessoais.	Proteção de informações e dados pessoais.	
Compreender que os serviços digitais utilizam uma "política de privacidade" para informar como os dados pessoais são utilizados.	Compreender a importância de equilibrar a utilização das tecnologias digitais com outras atividades, uma vez que o excesso de uso pode ter impacto na saúde e no bem-estar pessoal.	Proteção de dispositivos.	
Saber que o processamento de dados pessoais está sujeito a regulamentos, como o Regulamento Geral de Proteção de Dados.	Reconhecer sinais de dependência digital.	Segurança nas transações <i>online</i> (mecanismos de autenticação, pagamento eletrónico, <i>mobile wallets</i> , protocolos seguros, palavras-passe seguras, credibilidade da entidade).	

Evitar riscos para a saúde relacionados com a utilização da tecnologia em termos de ameaças à integridade física e bem-estar psicológico.	Manifestar disposição para se concentrar no bem-estar físico e mental, e evitar os impactos negativos dos <i>media</i> digitais (por exemplo, uso excessivo, dependência, comportamento compulsivo).	O Regulamento Geral da Proteção de Dados. A tecnologia de <i>blockchain</i> . Ergonomia e saúde.	Pedir aos alunos que explorem ferramentas que permitem aumentar a privacidade <i>online</i> . Realizar anonimamente um teste de dependência da Internet (como o disponibilizado em https://bit.ly/testdint) e discutir os resultados globais alcançados.
Identificar as formas pelas quais o público pode participar no envolvimento cívico e envolver-se ativamente em práticas de cidadania digital participativa.	Estar consciente do papel dos <i>media</i> digitais para o bem-estar social e para a inclusão social.	Os <i>media</i> digitais como potenciadores do bem-estar. <i>Media</i> digitais e participação cívica.	Discutir como as pessoas, especialmente os jovens, se envolvem com os <i>media</i> e como e esse envolvimento afeta o seu quotidiano. Quais são as implicações? O seu envolvimento nas redes sociais acompanha ou não uma maior participação dos cidadãos? Há um aumento no "slack-tivismo", o que significa que as ações cívicas se limitam a clicar nos botões "Like" ou na partilha de mensagens? Quais são as suas principais preocupações e interesses.
Compreender em que áreas a própria competência mediática precisa de ser melhorada ou atualizada e apoiar os outros no desenvolvimento da sua competência mediática	Encarar as tecnologias digitais como propiciadoras de oportunidades de participação construtiva na tomada de decisões democráticas e em atividades cívicas.	As plataformas digitais como fatores de promoção de diálogo intercultural, dos direitos sociais, da justiça social e de movimentos sociais.	
	Manifestar disposição para continuar a aprender, para se manter informado sobre literacia mediática e para ajudar os outros.	A literacia mediática como aprendizagem ao longo da vida	

Fontes:

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2021). Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>

INCoDe.2030. (2019). Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal.

https://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/qdrdc_set2019.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2022). Éducation aux médias et à l'information.

<https://eduscol.education.fr/document/33370/download?attachment>

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). Referencial de Educação para os *Media* para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ministério da Educação e Ciência.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

Rede de Bibliotecas Escolares. (2017). Referencial Aprender Com a Biblioteca Escolar (2.ª ed.). Rede de Bibliotecas Escolares.

[https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf)

Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online. Council of Europe. [https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-](https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f)

[handbook/168093586f](https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f)

Richardson, J., Milovidov, E., & Schmalzried, M. (2017). Internet literacy HandBook. Council of Europe.

https://www.coe.int/t/dghl/StandardSetting/InternetLiteracy/InternetLiteracyHandbook_2_ES.asp

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. <https://doi.org/10.2791/11517>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2 - The Digital Competence Framework for Citizens.

<https://doi.org/10.2760/115376>

Apêndice R – Termo de consentimento informado e esclarecido – turmas de estudo

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

O estudo “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática” tem como finalidade conhecer o papel da educação formal no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano.

O autor e investigador – Carlos Dinis Pinheiro (carlosdinispinheiro@gmail.com) – é aluno do 2.º ano do programa Doutoral *Media* e Sociedade no Contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa da Universidade Autónoma de Lisboa. É também o responsável por todo o processo de implementação, recolha e tratamento de dados doravante descrito.

A investigação doutoral “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática” tem como objetivos:

- a) Desenvolver estratégias e recursos que facilitem a aquisição de competências de literacia mediática pelos jovens do ensino secundário em contextos formais de aprendizagem.
- b) Conhecer o nível de competência mediática dos jovens no início do ensino secundário.
- c) Compreender em que medida a implementação de atividades de educação para os *media* em contexto formal de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de literacia mediática nos jovens.
- d) Conhecer o efeito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, domínio dos *media*, no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos.

Para tal, pretende-se recolher dados através dos seguintes instrumentos:

a) Inquérito por Questionário

O questionário é anónimo e individual, respondido através de um *link* para uma plataforma *online* (Formulários Google, que não necessita de registo). Será respondido em sala de aula, tem a duração estimada de 30 minutos e um total de 46 perguntas, de seleção ou escolha múltipla. Aborda 4 dimensões diferentes:

1. Dados sociodemográficos e dados relativos aos contextos de aprendizagem de utilização dos *media*.
2. Frequência de acessos e usos dos diferentes *media*.
3. Autoperceção sobre conhecimentos e competências no que respeita à análise e compreensão dos conteúdos mediáticos.
4. Atitudes e valores perante os *media*.

b) Prova de literacia mediática

Com a duração estimada de 45 minutos, a prova realizada em sala de aula, é anónima e inclui 23 perguntas de seleção, escolha múltipla ou de resposta aberta. Será objeto de classificação mediante uma escala de literacia mediática. A prova pretende avaliar conhecimentos e competências dos alunos na área dos *media*, nomeadamente:

1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*
2. Competências de interação e comunicação através dos *media*
3. Competências de apreciação crítica da informação
4. Competências criativas no uso dos *media*
5. Competências sociais e emocionais no uso dos *media*

O tratamento dos dados do questionário e da prova de literacia será do tipo estatístico.

c) Observação em sala de aula

A observação em sala de aula incluirá o preenchimento de uma grelha, que pretende operacionalizar o registo das observações em sala de aula, no decurso das atividades letivas ao longo do ano, incidindo sobre os seguintes domínios do currículo de literacia mediática: acesso e uso da informação e dos *media*; interação e comunicação através dos *media*, apreciação crítica da informação, criação de conteúdo; bem-estar e segurança no uso dos *media*. A grelha inclui o registo dos conteúdos abordados, das atividades desenvolvidas e comentários/inferências do investigador. Todos os dados sensíveis (referências a alunos, individual ou coletivamente, contextos específicos, etc.) serão pseudonimizados aquando do registo e tratamento, que será do tipo descritivo através do processo de categorização e interpretação.

A observação incluirá também, ocasionalmente, registos em fotografia ou em vídeo de atividades em sala de aula, com o objetivo de complementar e documentar a observação. Esses registos serão objeto de transcrição e categorização, com omissão dos dados de identificação dos alunos.

O presente estudo dá cumprimento ao estipulado no Regulamento Geral de Proteção de Dados garantindo a segurança, o anonimato e a confidencialidade de todos os dados facultados pelos participantes em todas as fases do projeto (recolha, análise, tratamento e divulgação de resultados). Este contrato rege-se pelas normas europeias em matéria de proteção de dados, nomeadamente: o Regulamento Europeu de Proteção de Dados (EU) 2016/679, e a Lei n.º 58/2019.

Gostaria de lhe garantir que são assegurados os seguintes direitos de participação do seu educando nesta investigação científica:

- A sua participação é voluntária, anónima e confidencial;
- Eventuais dados de identificação (como o registo em fotografia e em vídeo) serão usados apenas para efeitos de transcrição e categorização e seguidamente serão eliminados dos nossos registos;
- Todos os dados serão encriptados num disco externo a que só terá acesso o investigador que está a conduzir o projeto;
- Assegura-se ainda a destruição de toda a informação sensível aquando da anonimização dos dados e durante o seu processo de tratamento;
- Assegura-se a destruição de todos os dados após cinco anos da conclusão do programa doutoral;
- Os dados serão utilizados primordialmente para fins académicos de tese de doutoramento, mas também em publicações adjacentes como artigos científicos, relatórios, conferências ou publicações em revistas académicas. Não serão transmitidos a terceiros nem se realizará qualquer interconexão de dados.

Assim, declara que:

Leu e compreendeu a informação que consta neste documento e foi devidamente informado/a acerca dos objetivos e das condições de participação do seu educando neste estudo. Compreende também que pode pedir o acesso, a retificação, a limitação de tratamento e a eliminação da informação da qual é titular, bem como retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois da recolha dos dados, independente do motivo e sem qualquer consequência para o seu educando.

E que, como tal:

1. Concorda em autorizar o seu educando a participar neste estudo intitulado de “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática”. O objetivo e a natureza do estudo foram esclarecidos, tendo também o contacto do investigador para fazer qualquer pergunta referente ao estudo.
 2. A participação do seu educando neste estudo é voluntária. Entende os direitos de acesso, retificação, limitação e eliminação dos dados, e que pode desistir do estudo a qualquer momento e sem nenhuma consequência negativa.
 3. Compreende como os seus dados serão tratados e em que momento serão apagados.
 4. Compreende os limites de confidencialidade, conforme neste contrato descritos.
 5. Aceita autorizar a participação do seu educando neste estudo e permite a utilização dos seus dados, que de forma voluntária fornece, confiando que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que decorram, e nas garantias de confidencialidade e anonimato que lhe são dadas pelo investigador.
- Desde já, muito obrigado pela sua colaboração. A participação do seu educando é muito importante para este projeto.

Se precisar de mais informações pode entrar em contacto direto com o investigador: **Carlos Dinis Pinheiro** | carlosdinispinheiro@gmail.com sob a orientação da Prof. Dra. Paula Lopes. Universidade Autónoma de Lisboa - Departamento de Ciências da Comunicação. Rua Sta. Marta 56 - 1150-293 Lisboa
Telf. +351 213 177 600

O investigador:

Nome do(a) aluno(a) _____ Data: ____/____/2022

Assinatura do Enc. de Educação: _____

Apêndice S – Termo de consentimento informado e esclarecido –turmas de controlo

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

O estudo “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática” tem como finalidade conhecer o papel da educação formal no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do 10.º ano

O investigador – Carlos Dinis Pinheiro (carlosdinispinheiro@gmail.com) – é aluno do 3.º ano do Programa Doutoral *Media* e Sociedade no Contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa da Universidade Autónoma de Lisboa, e professor da Escola Secundária Leal da Câmara.

A investigação doutoral “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática” tem como objetivos:

- a) Desenvolver estratégias e recursos que facilitem a aquisição de competências de literacia mediática pelos jovens do ensino secundário em contextos formais de aprendizagem.
- b) Conhecer o nível de competência mediática dos jovens no início do ensino secundário.
- c) Compreender em que medida a implementação de atividades de educação para os *media* em contexto formal de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de literacia mediática nos jovens.
- d) Conhecer o efeito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, domínio dos *media*, no desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos.

Para tal, pretende-se recolher dados através dos seguintes instrumentos:

d) Inquérito por Questionário

O questionário é anónimo e individual, respondido através de um *link* para uma plataforma *online* (Formulários Google, que não necessita de registo). Será respondido em sala de aula, tem a duração estimada de 30 minutos e um total de 46 perguntas, de seleção ou escolha múltipla. Aborda 4 dimensões:

1. Dados sociodemográficos e dados relativos aos contextos de aprendizagem de utilização dos *media*.
2. Frequência de acessos e usos dos diferentes *media*.
3. Autoperceção sobre conhecimentos e competências no que respeita à análise e compreensão dos conteúdos mediáticos.
4. Atitudes e valores perante os *media*.

e) Prova de literacia mediática

Com a duração estimada de 45 minutos, a prova realizada em sala de aula, é anónima e inclui 23 perguntas de seleção, escolha múltipla ou de resposta aberta. Será objeto de classificação mediante uma escala de literacia mediática. A prova pretende avaliar conhecimentos e competências dos alunos na área dos *media*, nomeadamente:

1. Competências técnicas e instrumentais para acesso e uso dos *media*
2. Competências de interação e comunicação através dos *media*
3. Competências de apreciação crítica da informação
4. Competências criativas no uso dos *media*
5. Competências sociais e emocionais no uso dos *media*

O tratamento dos dados do questionário e da prova de literacia será do tipo estatístico.

Gostaria de lhe garantir que são assegurados os seguintes direitos de participação do seu educando nesta investigação científica:

- A sua participação é voluntária, anónima e confidencial;
- Eventuais dados de identificação (como o registo em fotografia e em vídeo) serão usados apenas para efeitos de transcrição e categorização e seguidamente serão eliminados dos nossos registos;
- Todos os dados serão encriptados num disco externo a que só terá acesso o investigador que está a conduzir o projeto;
- Assegura-se ainda a destruição de toda a informação sensível aquando da anonimização dos dados e durante o seu processo de tratamento;
- Assegura-se a destruição de todos os dados após cinco anos da conclusão do programa doutoral;

- Os dados serão utilizados primordialmente para fins académicos de tese de doutoramento, mas também em publicações adjacentes como artigos científicos, relatórios, conferências ou publicações em revistas académicas. Não serão transmitidos a terceiros nem se realizará qualquer interconexão de dados.

Assim, declara que:

Leu e compreendeu a informação que consta neste documento e foi devidamente informado/a acerca dos objetivos e das condições de participação do seu educando neste estudo. Compreende também que pode pedir o acesso, a retificação, a limitação de tratamento e a eliminação da informação da qual é titular, bem como retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois da recolha dos dados, independente do motivo e sem qualquer consequência para o seu educando.

E que, como tal:

1. Concorde em autorizar o seu educando a participar neste estudo intitulado de “O papel da educação formal na aquisição de competências de literacia mediática”. O objetivo e a natureza do estudo foram esclarecidos, tendo também o contacto do investigador para fazer qualquer pergunta referente ao estudo.
2. A participação do seu educando neste estudo é voluntária. Entende os direitos de acesso, retificação, limitação e eliminação dos dados, e que pode desistir do estudo a qualquer momento e sem nenhuma consequência negativa.
3. Compreende como os seus dados serão tratados e em que momento serão apagados.
4. Compreende os limites de confidencialidade, conforme neste contrato descritos.
5. Aceita autorizar a participação do seu educando neste estudo e permite a utilização dos seus dados, que de forma voluntária fornece, confiando que apenas serão utilizados para fins científicos, e nas garantias de confidencialidade e anonimato que lhe são dadas pelo investigador.

Desde já, muito obrigado pela sua colaboração. A participação do seu educando é muito importante para este projeto.

Se precisar de mais informações pode entrar em contato direto com o investigador: **Carlos Dinis Pinheiro** | carlosdinispinheiro@gmail.com, sob a orientação do Prof. Dra. Paula Lopes. Universidade Autónoma de Lisboa - Departamento de Ciências da Comunicação - Rua Sta. Marta 56 - 1150-293 Lisboa
Telf. +351 213 177 600

O investigador:

Nome do(a) aluno(a) _____

Data: ____/____/2022

Assinatura do Enc. de Educação: _____