



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**Níveis de Literacia Mediática em idosos
Um estudo com utentes do Centro de Ativ'idades da
Covilhã**

Yne Manuella Cardoso Dias da Silva

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Jornalismo
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Joaquim Mateus Paulo Serra

Covilhã, outubro de 2018

Agradecimentos

Aos meus pais, Adelson e Amparo, pelo amor incalculável com que me nutriram, me apoiaram e me protegeram em todos os momentos. Essa é uma conquista nossa, por inteiro.

Ao meu time de super-tios Alexandre, Artur, Suely, Hamilton, Claudiana, Tanea, Ana Lina, Augusto, Amiraldo, Alberto, Cediane e Cristina, obrigada pelo apoio incondicional. Aos meus avós lindos, Deze e Neco, que me apoiaram mesmo com o coração apertado de saudade e preocupação. Aos meus irmãos Hugo, Marcella e Lys. Vocês são parte de mim.

À Edileusa e Lucas, porque só nós sabemos o quão essencial foi o amor e a doação integral de vocês em todo o percurso desse mestrado. Muito, muito, muito obrigada!

Aos meus mais que incríveis amigos Laura, Manoela e Giovanni, que me deram apoio, insights, ânimo, abraços, comidas e coração, acreditando em mim o tempo inteiro e me levando a enxergar mais além. À Ivan, por ser tão presente e me fazer rir nos momentos mais difíceis. Eu não teria conseguido sem vocês.

Aos meus amigos de sempre, Paulo Vítor, Joana, Karen, Thuanne, Hugo, Victória, Thamara, Bia, Gel e Darlan. A força que vocês me deram foi muito maior que a distância geográfica que nos afastava. À Marina e Katty por me apoiarem, especialmente na minha chegada ao mestrado e à Covilhã.

Aos meus amigos da Casa Amarela, Gabi, Rafa, Giacomo, Henri, Murilo, Luísa, Cla, Léo, Biel, Júlia, Nina e João, por construírem um ambiente confortável onde eu pude ser todos os 'eus' que eu desejava, me dando segurança para provar a vida e me mostrando novas formas de ver o mundo.

Ao meu orientador prof. Doutor Paulo Serra pela competência em conduzir o processo de construção da dissertação e, sobretudo, pela paciência em lidar com uma orientanda como eu.

Aos utentes e funcionários do Centro de Ativ'idades por me fazerem ver a velhice com outros olhos e Portugal, com um outro coração, que hoje é repleto de amor lusitano e muito mais giro.

Aos professores doutores Ignacio Aguaded e Luis Miguel Romero-Rodriguez e à minha amiga Any Valle por me abrir as portas para o mundo da Educomunicación com tanta prestatividade.

Aos amigos de Findhorn por me darem amor, suporte e alegria na reta final desse processo, especialmente Sohini, Vivi, Linnea, Gayle, Toscano, Marijo, Lilia, Katharina e Tom.

Resumo

À medida que cresce a mediatização das sociedades, crescem também demandas por saber lidar com os aparatos técnicos inseridos nela de maneira não apenas instrumental, mas, principalmente, cognitiva, simbólica e cidadã. Como todos os segmentos etários têm, atualmente, contato com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), esse conjunto de competências requeridas, chamado de Literacia Mediática, constitui-se como uma necessidade de todos.

O crescimento da expectativa de vida observado nas últimas décadas e o consequente aumento da porcentagem de idosos a nível mundial (que hoje correspondem a 13% da população e podem chegar a 21,6% em 2050, segundo a ONU) e regional - a Europa é o continente com o maior número de idosos no planeta - fazem com que a Literacia Mediática dessa população seja um fator a ser priorizado. Além disso, estes indivíduos geralmente apresentam um contato mais tardio com as novas TIC's e possuem limitações físicas e cognitivas que podem dificultar o seu existir dentro do contexto mediático atual.

No presente trabalho pretendeu-se discutir o conceito de literacia, investigar as práticas de consumo mediático dos idosos do Centro de Atividades da Câmara Municipal da Covilhã e analisar suas competências mediáticas através de uma prova. Os resultados obtidos nesta avaliação, cruzados com informações socioeconômicas dos inquiridos foram enquadrados em três diferentes níveis de Literacia Mediática. Pretendeu-se, com essa iniciativa, traçar um panorama da literacia mediática dentro do grupo estudado e entender quais fatores pessoais e sociais contribuem para um maior ou menor nível de literacia entre idosos.

Palavras-chave

Literacia Mediática, Idosos, Covilhã, Educomunicação.

Abstract

As the mediatization of societies grows, this also increases the need to know how to deal with its technical applications not only in an instrumental way but mainly cognitive, symbolic and citizen-centred. As all age groups nowadays have contact with the Information and Communication Technologies (ICT), this set of required skills known as Media Literacy is a need for all.

The growth in life expectancy observed in the last decades and the subsequent growth of the proportion of senior citizens at a globally (that today equals 13% of the population and could rise to 21,6% in 2050, according to the UN) at a regional level - Europe is the continent with the highest numbers of senior citizens on the planet - make the Media Literacy of this population a factor to be prioritized. Besides that, these individuals normally present a later contact with the new ICT's and have physical and cognitive limitations that can hinder their existence in the current mediatic context.

The present work intends on discussing the concept of literacy, investigating the practice of mediatic consumerism among senior citizens of Centro de Ativ'idades da Câmara Municipal da Covilhã and analyzing its mediatic competences through a test. The results obtained in this evaluation, in connection with socioeconomic information of the inquired ones were put in three different levels of mediatic literacy. The intention of this initiative was to outline a Media Literacy panorama inside the studied group and understand which personal and social factors contribute to higher or lower levels of literacy in senior citizens.

Keywords

Media Literacy, Seniors, Covilhã, Educommunication

Índice

Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	3
1 Literacia, uma necessidade gerada pela estrutura social	5
1.1 A emergência da sociedade pós-industrial	5
1.2 A necessidade de novas competências	8
2 O conceito de literacia e seu alargamento ao longo do tempo	11
2.1 Evolução das definições do conceito de literacia	11
2.2 Os estudos em literacia	15
2.2.1 Os estudos nacionais em literacia	16
2.2.1.1 Os estudos de literacia em Portugal	20
2.2.2 Estudos internacionais em literacia	22
3 Literacia informacional, literacia mediática e a construção de um conceito unificado	29
3.1 Literacia Informacional	29
3.2 Literacia Mediática	32
3.2.1 Primeiras iniciativas no debate e promoção da Literacia Mediática: um percurso histórico	35
3.2.2 Dimensões da Literacia Mediática	37
3.2.3 Avaliações da Literacia Mediática em Portugal	45
4 Um mundo que envelhece	49
4.1 O tema velhice em uma breve abordagem histórica	51
4.2 Envelhecimento Ativo	54
4.3 Educação ao longo da vida	56

4.4 Idosos e Tecnologias da Informação	59
4.5 Pesquisas sobre literacia mediática dos idosos portugueses	61
Parte II - Estudo empírico	63
5 Metodologia	65
5.1 Objeto de estudo	65
5.2 Técnicas de recolha de dados	67
5.2.1 Construção do questionário	69
5.2.2 Construção da prova de literacia mediática e definição dos níveis de Literacia	70
5.2.3 Aplicação do questionário/prova de literacia e escolha da amostra	73
6 Apresentação e discussão de resultados	75
6.1 Perfil socioeconômico e dimensão de Acesso	75
6.2 Dimensão de Avaliação e dimensão de Criação	79
6.3 Níveis de Literacia Mediática e relação com aspectos sociodemográficos	83
Conclusão	88
Referências	90
Anexo	97

Lista de Figuras

Figura 1 - Habilidades avaliadas no PIAAC, ALL e IAL.....	26
Figura 2 - Modelo de análise de Literacia Mediática	44
Figura 3 - População da Covilhã em 2011.....	66
Figura 4 - Dimensões e indicadores da literacia mediática.....	68
Figura 5 - Variáveis de estrutura e de processo.....	71
Figura 6 - Nível de escolaridade dos participantes.....	75
Figura 7 - Renda mensal dos agregados familiares dos inquiridos.....	76
Figura 8 - Frequência do uso de livros pelos idosos do Centro de Ativ'idades.....	77
Figura 9 - Principal meio utilizado pelos inquiridos para obter notícias.....	79
Figura 10 - Nível básico.....	85
Figura 11 - Nível intermediário.....	86
Figura 12 - Nível avançado.....	87

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Variáveis de processo e familiaridade dos meios.....	72
Tabela 2 - Valores de cada questão da prova.....	72

Introdução

A presente pesquisa surgiu a partir da observação de duas características marcantes da sociedade contemporânea: o acentuado processo de envelhecimento de sua população e a crescente penetração dos meios de comunicação em todos os segmentos da vida humana, seja ela pessoal ou comunitária. A sobrevivência ativa neste entorno requer dos indivíduos uma espécie de conhecimento para a ação, a capacidade de utilizar o conhecimento existente sobre o tema para tomar decisões diárias de forma embasada e esclarecida. É preciso ter um bom nível de Literacia Mediática para utilizar a tecnologia da melhor maneira e poder analisar criticamente todo o conteúdo gerado e veiculado dentro dessa estrutura.

Para estudar a relação entre idosos e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), avaliando o nível das competências mediáticas existentes entre idosos, escolheu-se como objeto de estudo os idosos que frequentam regularmente o Centro de Atividades da Covilhã, entidade pertencente à Câmara Municipal do município. Criado em 2014, o Centro oferece gratuitamente, entre outras coisas, aulas de dança, teatro, informática, idiomas e ginástica, além de promover palestras, festividades e viagens para a população acima dos 60 anos. Atualmente, cerca de 60 idosos frequentam o espaço com regularidade diária.

A presente investigação contou com a participação de 33,33% dessa população, que voluntariamente preencheu um questionário (que tinha o objetivo de mapear as práticas de consumo mediático dos inquiridos) e respondeu a uma prova de literacia mediática, composta por sete questões que visavam, de forma direta, avaliar as competências mediáticas dos indivíduos a partir de três dimensões de análise: Compreensão, Avaliação e Criação. A partir dos resultados obtidos na prova, os participantes foram divididos em três níveis de literacia mediática que foram ainda relacionados a características sociodemográficas como sexo, idade, renda mensal e escolaridade e também aos dados referentes ao consumo mediático de cada participante e do grupo de pessoas que compunham o nível onde este estava inserido.

Antes de executar a parte empírica do estudo, numa I Parte, de enquadramento teórico, buscou-se esclarecer as origens socioeconômicas da atual demanda por Literacia Mediática (cap. 1), investigar, em uma perspectiva histórico-linguística, o termo “literacia” (cap. 2) e os métodos utilizados para aferi-la, seus desdobramentos em “literacia informacional” e, finalmente, em “literacia mediática” e as dimensões utilizadas para avaliá-la (cap. 3). A velhice e as diferentes visões que existiram acerca deste conceito ao longo dos anos foram abordadas no capítulo 4, que apresenta ainda um debate sobre os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida e Envelhecimento Ativo.

Já na II Parte da dissertação, dedicada ao estudo empírico, o capítulo 5 dedica-se a apresentar a metodologia desse estudo e a caracterizar o objeto estudado. O capítulo 6 apresenta e discute os principais dados recolhidos através do questionário, da prova de literacia mediática e, adicionalmente, da observação direta feita pela pesquisadora enquanto administrava essas técnicas. A Conclusão, decorrente tanto da revisão teórica quanto do estudo empírico foi a de que fatores como renda, formação do agrupamento familiar e, principalmente, escolaridade, hábitos de leitura e consumo de Internet incidem diretamente sobre os níveis de Literacia Mediática. Ou seja, os idosos que apresentavam níveis elevados de literacia eram os que detinham maior renda líquida mensal, maior nível de escolaridade, não viviam sozinhos, liam livros e revistas e utilizavam a Internet com frequência.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Literacia, uma necessidade gerada pela estrutura social

Neste capítulo, que tem a natureza de um preâmbulo, procura-se mostrar como o desenvolvimento da chamada “Sociedade da Informação”, assente no desenvolvimento das TIC e caracterizada pela alteração permanente dos conhecimentos e das formas de vida, necessita do desenvolvimento da chamada “Literacia Mediática”.

1.1 A emergência da sociedade pós-industrial

“Vivemos em um mundo confuso”, já enunciava com sabedoria Milton Santos na clássica obra *Por uma outra globalização* (2000). E não o fez sem razão. A impressão corrente é que tudo é demasiado e também demasiado difícil de ser compreendido, apesar de termos avançado em termos de pesquisa, em acesso e compartilhamento de informação, em racionalização dos processos. Atualmente assistimos e usufruímos do progresso das ciências e das técnicas e seus novos materiais artificiais que “autorizam a precisão e a intencionalidade”, ao mesmo tempo que nos vemos envolvidos em um ritmo de vida acelerado e todas as vertigens que essa aceleração cria (Santos, 2000, p. 9).

Em contraste à solidez do mundo de outrora, vivemos “tempos líquidos” (Bauman, 2000, pp. 8-10), onde tudo, desde as instituições até as pessoas está propenso a mudar a qualquer momento, fazendo com que o tempo - novamente ele - seja um elemento decisivo na identidade de algo ou alguém. Estamos, cada vez mais, conectados e dependentes das Tecnologias de Informação e Comunicação, que permeiam toda a existência humana atual - as relações sociais, as empresas, a cultura, a política, a economia, dentre outros (Aguaded & Romero-Rodriguez, 2015, p. 45).

Muitos estudiosos, além de Milton Santos, Zygmunt Bauman, Ignacio Aguaded e Luis Miguel Romero-Rodriguez, dispenderam energia para tentar entender esse mundo confuso em que estamos inseridos e, apesar das múltiplas opiniões e das conseqüentes divergências oriundas dessa multiplicidade, existem pontos em comum nas diferentes análises, estando um deles diretamente ligado a importância da informação e do conhecimento como elementos estruturantes das sociedades contemporâneas. Entre outros, Ávila (2006) destaca o trabalho de alguns dos grandes pesquisadores que se propuseram a entender o que foi chamado “Sociedade Pós-Industrial” e “Sociedade da Informação e do Conhecimento”.

O primeiro deles é Daniel Bell, que analisou, ainda na década de 70, as mudanças ocorridas na economia e as conseqüências destas no viver social. Em sua obra *The coming of post-industrial*

society (Bell, 1974), o autor defendeu a tese de que o setor industrial estava perdendo relevância enquanto o setor de serviços ganhava importância no funcionamento da sociedade. Assim como, em um momento anterior, a agricultura e a pecuária haviam cedido espaço para a indústria, estava-se assistindo ao mesmo fenômeno, dessa vez, com a indústria perdendo espaço para o setor de serviços (também chamado de terceiro setor). Bell chama atenção para a heterogeneidade desse setor, que abrange desde serviços pessoais e domésticos, até o comércio, serviços financeiros, transportes, saúde, educação e investigação, sendo esta última uma das atividades de maior destaque no novo contexto.

A chamada “terceirização da economia” tem como “princípio axial” a centralidade do conhecimento, visto que o “capital humano” passa a figurar como o principal recurso do setor de serviços, exigindo uma maior qualificação e preparo por parte da população, transformando a educação em um fator determinante de estratificação social e poder (Ávila, 2006, p.14).

Apesar de o conhecimento sempre ter figurado como elemento essencial para o desenvolvimento econômico da sociedade, ele passa a ter, na Sociedade Pós-Industrial, um novo caráter: é o conhecimento teórico codificado em símbolos que figura como recurso de inovação e distinção. A Ciência e a Tecnologia passam então a ter uma ligação direta com o progresso econômico e a organização social. Em consequência da maior valorização do conhecimento, a informação torna-se a principal tecnologia da sociedade e seu uso leva a uma maior produção de bens, novas interdependências econômicas e sociais (Ávila, 2006, p. 15).

Ávila cita ainda a obra do pesquisador Nico Stehr (1994), que defende a crença de uma penetração do conhecimento científico em todos os segmentos da vida (Ávila, 2006, p.20). “Não só o mundo actual é crescentemente produzido pela ciência, como o entendimento destas transformações recai gradualmente em ideias geradas pela ciência”, afirma a autora, ao analisar a obra de Stehr, que também defende a emergência da sociedade do conhecimento baseada em um outro tipo de conhecimento, que ele chama de “conhecimento para a ação”. Este seria produzido pela ciência e adquirido em larga escala pelos indivíduos através da escrita, da impressão e da acumulação de dados. É um conhecimento objetivado, visto como um recurso cultural das sociedades, convertendo-se em capacidade para a ação.

Dentro desse contexto, indivíduos que atuam mediando a relação entre produtores de conhecimento e consumidores de conhecimento, ganham relevância. Os peritos, conselheiros e consultores desempenham um papel fundamental na Sociedade do Conhecimento pois não atuam como passíveis transmissores mas sim como condutores de modificações e transformações do próprio conhecimento. Tanto clientes, como peritos estariam conscientes da importância do conhecimento funcional em determinadas circunstâncias.

Outro teórico apontado pela autora é Alain Touraine, que em 1969 concebeu uma análise sociológica das sociedades pós-industriais e afirmou que os conflitos emergidos nestas não são protagonizados por excluídos ou marginalizados mas por aqueles que estão no centro dos processos produtivos, os detentores de maior poder econômico e social, aqueles com maior acesso e domínio da informação, a exemplo dos profissionais altamente qualificados e os estudantes, que reivindicavam liberdade e criatividade. A partir dos anos 80, segundo Ávila (Ávila, 2006, p. 16) a reflexão sociológica volta os olhos para as Tecnologias da Informação e Comunicação e sua influência no ordenamento da intitulada “Sociedade da Informação”.

A tese da emergência da sociedade da informação encontra-se claramente associada à ideia de que a economia está a sofrer uma alteração radical, na qual o processamento e manuseamento de informação, recorrendo às novas tecnologias da micro-electrónica, teriam passado a desempenhar um papel fundamental. (Ávila, 2006, p.17)

Esta Sociedade da Informação, defende Gouveia (2004, p.1), está baseada na aquisição, armazenamento, processamento e distribuição da informação por meios eletrônicos, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. O autor vai além e defende o entendimento de uma sociedade não só permeada pela informação, mas também pelo conhecimento, em uma tentativa de afastar-se da conotação individual e efêmera associada à informação. A Sociedade da Informação e do Conhecimento entende o conhecimento como produto da partilha coletiva de significados, que é “necessariamente construído em sociedade, promovendo valores como a colaboração, a partilha, a interação, independentemente de qualquer tipo de filiação” (Gouveia, 2004, p.3).

A conceção de conhecimento sob um viés de partilha e troca em larga escala é defendida também por Manuel Castells (2005, p. 17), que reconhece a importância das tecnologias de informação e comunicação na estruturação econômica e social, mas defende uma visão não-determinista da tecnologia. Segundo o autor, a tecnologia não determina a sociedade, ela é a sociedade, é moldada pela sociedade, que lhe dá formas, valores e usos de acordo com a necessidade das pessoas que as utilizam. A recusa de Castells em concordar com a nomenclatura “Sociedade da Informação e do Conhecimento” advém da crença de que estes dois elementos foram fundamentais para todas as sociedades já estudadas até então, não apenas da atual.

A novidade, para ele, é o fato de a informação ter base microelectrônica, sendo veiculada “através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes”. Ele defende que historicamente as redes eram limitadas ao domínio privado, enquanto no âmbito coletivo, da produção, da guerra e do poder, predominavam estruturas grandes e verticais, como os exércitos, a Igreja e as empresas, que funcionavam a partir de uma autoridade central que determinava os objetivos a serem alcançados. As redes de tecnologias digitais atuais, por sua vez, permitem a descentralização, a partilha de tomada de decisões, transcendendo fronteiras e tendo caráter global.

A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. (Ávila, 2006, p. 20)

1.2 A necessidade de novas competências

O papel de interconexão em larga escala possibilitada pela cibernética, informática e eletrônica é analisado também por Milton Santos (2000). Para o geógrafo, apesar de a técnica sempre representar uma época e estar intrinsecamente ligada às alterações sociais deste determinado momento, é a primeira vez que um conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e se faz notar instantaneamente. As técnicas do nosso tempo, defende ele, alcançam a totalidade de cada país, direta ou indiretamente. “Cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros” (Santos, 2000, p.13), o que acaba criando hegemonias, supressão de tempos e espaços e trocas contínuas a nível internacional, ou seja, internacionalização ou mundialização.

Indivíduos, empresas e instituições convivem e competem em escala global, em uma “verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação” (Santos, 2000, p.15), representada e ao mesmo tempo capitaneada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. A própria ideia de internacionalização econômica, produto desse processo, com empresas cada vez mais horizontalizadas, instaladas em diferentes lugares do mundo e tendo como concorrentes outras transnacionais como elas, usa o próprio conhecimento como recurso competitivo.

Novos laboratórios são chamados a encontrar as novas técnicas, os novos materiais, as novas soluções organizacionais e políticas que permitam às empresas fazer crescer a sua produtividade e o seu lucro. A cada avanço de uma empresa, outra do mesmo ramo solicita inovações que lhe permitam passar à frente da que antes era a campeã. (Santos, 2000, p. 15)

Quem não domina a informação e o conhecimento, que figuram como a matéria-prima essencial da sociedade contemporânea, acaba tornando-se marginalizado, fica fora, não participa do debate político, não tem atuação cidadã, tem baixa ou nenhuma empregabilidade, deixa de existir em um contexto onde a informação e seu trânsito ganharam protagonismo. “Quando um determinado ator não tem as condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor importância no período atual” (Santos, 2000, p.13).

O cidadão que vive nessa sociedade sustentada na informação e no conhecimento está permanentemente sendo desafiado, o que gera a necessidade de possuir novas capacidades e/ou

de desenvolver novas proteções, em relação à abundância de informação, de formas de comunicação e de mensagens mediatizadas (Firmino da Costa, 2003; Holladay & Coombs, 2013; Pérez Tornero, 2007b; Pinto *et al.*, 2011; Potter, 2010 apud Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 6). Atentos a essa necessidade, organismos internacionais como a ONU, UNICEF e OECD, entre outros, vêm, ao longo das últimas décadas, desenvolvendo esforços para garantir às populações o preparo necessário para sobreviver no contexto da Sociedade do Conhecimento/Sociedade em Rede.

Isso significa um investimento contínuo na promoção de políticas públicas de fomento da educação formal, do aumento dos níveis de escolaridade, na elevação da qualidade do ensino, na implementação de práticas para desenvolvimento de aprendizagens ao longo da vida que despertem o senso crítico em relação ao acesso e processamento de informações, o relacionamento com a Mídia e seus recursos e à consolidação do pensamento individual e independente. Essas iniciativas têm como objetivo tornar os cidadãos aptos à existência ativa dentro dessa sociedade que requer a todo momento o uso consciente e ativo da informação tornando-os competentes para atuar nesse contexto.

O próprio conceito de competência tem origem no mundo laboral (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 76) e evoca a relação extremamente próxima existente entre conhecimento formal e produtividade econômica. Competência é entendida como “uma combinação de conhecimentos, destrezas e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 76) e, apesar da origem, o termo afastou-se da lógica do labor e acabou sendo incorporado ao mundo acadêmico até converter-se em um eixo conceitual das reformas educativas na maioria dos países da União Europeia.

Segundo as Recomendações do Conselho Europeu de dezembro de 2006 entende-se por competência uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes necessários para um determinado contexto (Aguaded Gómez, Ferrés i Prats, Cruz Díaz, Pérez Rodríguez & Sánchez Carrero, 2011, p. 18), englobando, dessa maneira, o sentido de “ser competente em, estar apto a”, tendo como sinônimo o termo literacia, também empregado com o objetivo de denotar conhecimento e capacidade de ação em determinado campo.

Pérez Tornero, Celot & Varis (2007) trazem uma abordagem holística do conceito de literacia tendo em vista a sua modificação ao longo do tempo, respondendo às diferentes necessidades requeridas pela sociedade em cada época. Segundo os autores, o debate atual sobre a necessidade de uma educação voltada para o uso consciente dos media, a chamada Literacia Mediática, é fruto de um processo histórico e contínuo do desenvolvimento da literacia nas populações. Processo esse que sempre esteve submetido a pressões, jogos de poder sendo influenciado por desigualdades em todas as esferas: econômica, social, sexual, étnica, geográfica, etc.

O desenvolvimento da escrita alfabética é um dos mais antigos e representativos marcos desse desenvolvimento contínuo, que decorreu na consolidação da literacia em leitura, escrita e compreensão como força motriz do avanço social e intelectual da humanidade. Os autores cita eventos e movimentos ideológicos históricos como o Renascimento, o Humanismo e a Revolução Industrial como fatores que levaram à expansão da leitura e da escrita, levando a implementação da educação obrigatória.

Os mesmos autores defende uma visão abrangente do processo de literacia ao mostrar que o conceito, apesar de ter sido largamente associado às capacidades de leitura e escrita em suporte impressos, ganha novas dimensões para acompanhar o desenvolvimento da sociedade e a multiplicação dos recursos, códigos e canais por onde a informação passa a ser vinculada.

Do ponto de vista histórico, cada etapa do desenvolvimento das comunicações - em termos de códigos, técnicas e mídias - corresponde a um desenvolvimento específico das competências comunicativas e culturais e, conseqüentemente, a um modelo de alfabetização diferente. ¹(Pérez Tornero, Celot & Varis, 2007, p. 3)

É nessa perspectiva de alargamento e resposta à novas demandas surgidas que são construídos os conceitos de literacia digital, literacia computacional, literacia mediática, literacia informacional, literacia cultural, entre outros (Livingstone, 2004, pp. 4-5; Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, Cheung, 2013, p. 19), que carregam semelhanças e diferenças que aparecem a partir das distintas formas de análise empregadas. A seguir, faremos uma breve reflexão do conceito de literacia acompanhando sua mudança de sentido através dos tempos.

¹ Tradução da autora a partir do original “From an historical point of view each stage of the development of communications - in terms of codes, techniques and mediums- correspond to a specific development of the communicative and cultural competences and in consequence a different literacy model” (Pérez Tornero, Celot & Varis, 2007, p. 3).

Capítulo 2. O conceito de Literacia e seu alargamento ao longo do tempo

O presente capítulo versa sobre as mudanças de significados e usos da palavra literacia, a partir da sua representação nos idiomas inglês e francês até chegar ao uso do termo na língua portuguesa e seus desdobramentos socioeducacionais. Buscou-se investigar neste ponto as alterações ocorridas na estrutura das sociedades que influenciaram e acabaram por gerar a transformação dos usos e significados deste conceito, entendendo-o como um signo linguístico, detentor de significado(s) conectados ao contexto e às pessoas que o utilizam. Seguindo uma abordagem pedagógica, buscou-se também descrever o trabalho realizado dentro e fora de Portugal por pesquisadores e educadores com a finalidade de averiguar a literacia da população, ou seja, as diferentes maneiras utilizadas para avaliar e classificar essa que é uma competência essencial na sociedade.

2.1 Evolução das definições do conceito de literacia

O termo “literacia” advém de uma tradução do inglês “*literacy*”, fato que denota um uso prévio do termo em países anglo-saxônicos (Ernesto, s/d, p.4). O autor recorre ao Dicionário de Língua Portuguesa da Editorial Notícias, onde encontra, associados à “literacia”, os termos “literato” e “letrado”, que apontam para o sentido de indivíduo detentor de “conhecimento literário e/ou hábito de cultivar a literatura”. Segundo Ernesto, no dicionário Oxford, “*literacy*” significa “*being literate*” e “*literate*”, em consequência, aparece tendo o significado de “*able to read and write*” (Ernesto, s/d, p. 4). Vê-se, dessa maneira, que apesar de tratar-se de uma tradução, os termos “literacia” e “*literacy*”, diferem, sendo a definição no português mais voltada a uma visão erudita com foco no “apreciador da literatura” e a definição no inglês alargada aos cidadãos capazes de ler e escrever.

A discussão ganha ainda mais aditivos ao observarmos que em dicionários de inglês-português, como o Cambridge Dictionary² e o Michaelis³, o termo “*literacy*” é traduzido tanto como “alfabetização” quanto como “a competência em determinada área”. O Relatório Education for All Global Monitoring, publicado pela UNESCO em 2005, apresenta uma conexão entre estes diferentes significados ao afirmar que, na maior parte da história, a palavra “*literate*” significava ser “familiarizado com a literatura” ou, em um sentido amplo, um indivíduo “bem educado, instruído”. Somente no final do século XIX o termo começou a se referir às habilidades para ler e escrever

²Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/literacy>

³Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/literacy/>

texto, mantendo o seu significado mais amplo de ser “conhecedor ou educado em um campo particular ou campos” (Horton, 2005, p. 148).

No momento em que o conceito de “literate” passa a englobar aqueles com capacidade de ler e escrever um texto, a literacia começa a relacionar-se diretamente com o conceito de alfabetização, o processo de aquisição das capacidades de leitura e escrita, ou, como é melhor definida por Gabriel (2017, p. 83):

O período de um, dois ou três anos durante os quais se desenvolve a consciência fonológica, que permite a quebra da linguagem oral em suas partes constituintes, ou seja, os fonemas, e o conhecimento das letras e dos grafemas, com a necessária associação entre os fonemas e os grafemas que os representam. O período de alfabetização compreende ainda a construção de representações ortográficas das palavras.

Seguindo essa conexão, o indivíduo capaz de codificar sons em textos escritos e vice-versa, ou seja, aquele que foi alfabetizado e sabe ler e escrever, passa a ser considerado alfabetizado, portador de literacia. O Relatório *Education for All Global Monitoring* (Unesco, 2005, p. 148) exemplifica essa tendência ao citar o caso da França, onde os termos *alphabétisme* e *analphabétisme* eram geralmente utilizados para designar ‘*literacy*’ e ‘*illiteracy*’, enquanto *alphabétisation* se referia a ‘*literacy learning*’, o processo de aquisição da literacia.

Até o início da década de 80 do século XX, os franceses encararam a *iliteracia* (*analphabétisme/illiteracy*) como uma questão restrita aos imigrantes provenientes da África do Norte e Subsaariana em relação ao saber ler e escrever em francês. Ou seja, o analfabeto era o imigrante que não sabia codificar e decodificar palavras em francês, que era a sua segunda língua.

Essa perspectiva começou a mudar quando o *Oheix Report on Poverty* (1981) apontou as limitadas competências de leitura e escrita de muitos cidadãos franceses. Nesse mesmo período, a instituição de caridade ATD Quart Monde cunhou o termo *illettrisme* para designar os franceses pobres que, mesmo tendo frequentado a escola possuíam limitadas capacidades de ler e escrever, evitando assim que este grupo não fosse confundido com os imigrantes rotulados como analfabetos.

Também na década de 80, estudos realizados por pesquisadores canadianos e americanos em seus respectivos países levaram-nos a abandonar a ideia até então corrente de que os problemas relacionados à literacia estariam restritos aos países de terceiro mundo ou a pequenas parcelas da população como idosos ou minorias étnicas (Benavente *et al.*, 1996, p.3). Levantamentos feitos por estas equipes constataram a existência de “percentagens significativas da população com dificuldades de utilização de material escrito, apesar de escolaridades obrigatórias relativamente longas”, como afirmam os autores.

O primeiro desses estudos, realizado nos Estados Unidos em 1984, apontou a existência de cerca de 30 milhões de cidadãos com problemas de literacia, fazendo com que a *National Commission on Excellence in Education* declarasse os EUA como “Uma nação em risco” (Lopes, 2011, p. 4). O grupo de cidadãos em questão apresentava incapacidades no domínio da leitura, da escrita e do cálculo, relacionadas a “aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida” (Benavente *et al.*, 1996, p. 4).

Ávila (2006, p. 104), ao falar sobre este período, afirma que os países mais desenvolvidos se renderam a evidência de que “muitos adultos, apesar de vários anos de escolarização, demonstram sérias dificuldades em utilizar na vida quotidiana materiais impressos ou outros suportes de informação escrita”.

Essas dificuldades, de acordo com a autora, apontaram para uma deficiência não na aquisição de educação formal, mas de seu uso, já que havia uma “descontinuidade, extensamente verificada, entre aprendizagem formal e utilização prática e, mais ainda, entre escolaridade conseguida e capacidade de uso corrente da leitura e da escrita” (Ávila, 2006, p. 105). Pesquisas, discussões e projetos passam então a ser desenvolvidos para investigar essa dimensão da utilização no dia-a-dia das capacidades de leitura, escrita e cálculo aprendidas em sala de aula

De olho nesse cenário apresentado, Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad (1993, p.3) defendem uma definição alargada do conceito de literacia. Diferente das definições tradicionais do termo, que se concentram na decodificação e compreensão e são mais próximas da ideia de alfabetização, essa definição proposta engloba uma ampla gama de habilidades que os adultos usam para realizar diferentes tarefas de literacia associadas aos contextos de trabalho, lar e comunidade. Os autores definem *literacy* como “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (Kirsch *et al.*, 1993, p.2).

Essa conceitualização mais abrangente - e recente - da literacia é geralmente adotada por aqueles que veem o desenvolvimento da literacia como “um processo social que se desenvolve através da exposição a práticas de literacia em um ambiente particular e que não pode ser separado de seu contexto social e cultural” (Lemos, 2002, p.3). Essa visão vai de encontro ao sentido mais tradicional de literacia, que em sua definição mais comum figura como um conjunto de habilidades tangíveis - particularmente habilidades cognitivas de leitura e escrita - que são independentes do contexto em que são adquiridos e da experiência prévia da pessoa que os adquire (Unesco, 2005).

“Literacy” passa, então, a designar dois diferentes conceitos: tanto a habilidade de ler e escrever, isso é, de converter texto em palavra falada e vice-versa (Lemos, 2002, p. 3), quanto a capacidade, como cita Ernesto (s/d, p.2), de “usar todas as formas de materiais escritos requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (Sim-Sim, 1989^a, p. 7). A confusão

causada pelo uso da mesma palavra para denominar duas ideias diferentes é acentuado dentro da pesquisa feita em língua portuguesa porque, no idioma de Camões e Pessoa, as duas ideias são definidas por termos diferentes. Enquanto o conceito mais antigo de literacia, restrita ao ato de ler e escrever, é definida pelo termo “alfabetização”, o sentido mais alargado proveniente dos estudos realizados nos anos 80, que nomeia a utilização dessas capacidades no cotidiano, está compreendido no termo “literacia”.

Benavente, Rosa, Costa & Ávila (1996, p. 4) esforçam-se para fazer uma distinção precisa entre alfabetização e literacia. Segundo os pesquisadores, “o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito - a literacia - traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo”, tendo como base “diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”.

O conceito de literacia tem como foco o uso de competências e não a sua obtenção, o que torna mais clara a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm (e que podem traduzir-se ou não em competências reais) (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996, p. 4). Assim, um indivíduo, mesmo tendo tido acesso a instituições de ensino, pode apresentar, como constatado no estudo americano realizado no ano de 1984 (já citado anteriormente neste trabalho), baixos níveis de literacia.

A ineficiente relação entre escolarização e literacia é referida por Almeida (2010, p. 17), que indica a possibilidade de alunos com o mesmo nível de escolaridade poderem apresentar diferentes níveis de literacia. O que não denota, entretanto, uma perda do papel de fomentador das competências por parte das escolas, mas sim na constatação de que a escolarização não é uma variável determinante nas formas de participação efetivas do sujeito nos diferentes eventos de literacia em que se envolve.

Benavente *et al.* (1996, pp. 4-5), chamam a atenção para quatro pontos fundamentais a serem levados em conta no debate sobre literacia, em relação ao seu carácter de não continuidade e sua ligação com a educação formal:

- a) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante, ou seja, que possa ser extrapolado a partir de uma medida temporalmente localizada;
- b) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser deduzido a partir, simplesmente, dos níveis de escolaridade formal atingidos;
- c) a literacia não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo o sempre;
- e d) os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e, nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas

Há, portanto, um foco especial na característica não estática da literacia, que muda de acordo com as demandas apresentadas pela sociedade a cada momento e que “tendem a modificar-se, quer por via da evolução (positiva ou negativa) das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade” (Carmo Gomes, M. & Ávila, P., Sebastião, J. & Costa, Antonio, 2002, p. 2). Longe da definição dicotômica que distingue alfabetizados de analfabetos, a literacia busca identificar o perfil de literacia de uma população, traduzido em níveis que refletem graus diferenciados de competências acionadas em vários contextos (Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993).

Até os anos 70, a avaliação indireta, onde são utilizadas variáveis como a auto-avaliação e os níveis formais de escolaridade presentes nos censos populacionais, prevaleceu como a única metodologia adotada para pesquisas relacionadas à literacia (Benavente *et al.*, 1996, pp. 5-6). A partir desse momento, começam a ser produzidas pesquisas diretas, assentes na demonstração das capacidades através da resolução de tarefas específicas (Ávila, 2006, p. 107; Carvalho e Sousa, 2011, p.113; Carmo Gomes *et al.*, 2002, p.3), o que vamos detalhar de forma mais específica a seguir.

2.2 Os estudos em literacia

A década de 70 do século XX marca o início das pesquisas diretas em literacia (Ávila, 2006; Carvalho e Sousa, 2011; Lopes, 2011; Carmo Gomes *et al.*, 2002), que visam responder à demanda encontrada por pesquisadores ao constatar a não correspondência entre os níveis de escolaridade e as capacidades demonstradas pela população na utilização de conhecimentos adquiridos em sala de aula (Benavente *et al.*, 1996, p.6). Estes estudos têm, em sua raiz, a crença na literacia como um processo social (a abordagem socio-cultural) e concentram-se em estudos concebidos para observar as práticas de literacia em diferentes contextos e identificar as formas pelas quais a literacia é usada para diferentes fins sociais (Lemos, 2002, p.3).

As novas formas de avaliação desenvolvidas, chamadas metodologias de avaliação direta procuraram superar a inferência indireta do perfil de literacia de uma população (através, por exemplo, do conhecimento do grau de escolaridade alcançado, ou das declarações dos sujeitos relativamente às suas práticas ou à auto-avaliação das suas competências), através da avaliação direta dessas competências com base na resolução de tarefas específicas (Ávila, 2006, p. 107).

A Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) teve especial importância no desenvolvimento das metodologias de avaliação direta da literacia. O organismo internacional de caráter intergovernamental, criado em 1960, é composto por 34 países e funciona como um fórum

onde os governos dos países-membros trabalham conjuntamente com o intuito de enfrentar de forma mais eficaz os desafios econômicos, sociais e de boa governança⁴.

Entre as tarefas realizadas pela OECD está a de coletar e analisar dados entre os países membros, que serão posteriormente discutidos e utilizados como base para desenvolvimento de políticas relacionadas a essa informação, a serem implementadas pelos governos por meio de recomendações formuladas pelo órgão⁵. A organização promoveu ou esteve envolvida nos principais estudos internacionais sobre literacia, tendo desenvolvido e aperfeiçoado ferramentas avançadas para medir as competências na mesma (Ávila, 2006).

A literacia, defende a OECD, é importante não só para o desenvolvimento pessoal, mas também para êxitos nos seguimentos educacionais, sociais e econômicos. Nessa perspectiva, a organização define⁶ literacia como:

(...) a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, usando materiais impressos e escritos associados a vários contextos. A literacia envolve um continuum de aprendizagem para possibilitar aos indivíduos atingir os seus objetivos, desenvolver o seu conhecimento e potencial, e participar de forma plena na sua comunidade na sociedade mais alargada.⁷ (OECD, n.d.)

Nesse sentido, a OECD participou dos principais estudos de literacia a nível internacional já realizados até então, a exemplo do *Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)*, *International Adult Literacy Survey (IALS)*, e o *OECD's Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*, os quais apresentaremos de maneira mais extensiva a seguir, assim como os estudos nacionais de literacia que os precederam.

2.2.1 Os estudos nacionais em literacia

O desenvolvimento de estudos nacionais de literacia em sentido restrito teve início na década de 70, em avaliações realizadas nos Estados Unidos e Canadá. Benavente *et al.* (1996, p.5) fazem uma detalhada revisão dos estudos nesse campo. De acordo com os autores, no ano de 1971, um teste de capacidades básicas de leitura foi administrado a uma amostra de adultos americanos e levou a

⁴ <http://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/OCDE/es/quees2/Paginas/default.aspx>

⁵ <http://www.oecd.org/about/whatwedoandhow/>

⁶ <http://www.oecd.org/education/innovation-education/adultliteracy.htm>

⁷ Tradução própria a partir do original “[...] the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society”. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/adultliteracy.htm>

conclusão de que 15% dos inquiridos apresentavam sérias dificuldades em compreender um texto simples.

Já em 1975, a Universidade do Texas elabora uma “bateria alargada de testes de competências em adultos” chamada de *Adult Performance Level (APL)* que foi administrada em 1977 em uma amostra da população americana. O estudo concluiu que 20% dos participantes não possuía as capacidades mínimas requeridas, sendo considerados “funcionalmente incompetentes”. Entre a mesma amostra analisada, 34% não possuíam capacidades e conhecimentos adequados para a participação na vida da sociedade em que estavam inseridos, tendo sido considerados “marginalmente competentes”.

Anos depois, um estudo realizado em 1984 e já referido anteriormente no presente texto, apontou a existência de cerca de 30 milhões de cidadãos americanos com problemas de literacia e ocasionou a declaração de que os EUA seriam “Uma Nação em Risco” (Lopes, 2011, p. 5). Segundo a autora, dois anos depois desse estudo, foi realizado o *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*. A avaliação consistiu na aplicação de uma bateria de testes a uma amostragem da população americana composta de indivíduos com idades entre 21 e 24 anos (Benavente *et al.*, 1996, p.8). Apesar dos resultados do NAEP mostrarem que apenas 5% da amostragem investigada possuía dificuldades sérias em resolver tarefas básicas de leitura, a “percentagem de indivíduos que não têm as capacidades requeridas por uma sociedade pós-industrial é consideravelmente maior, sobretudo entre os pobres e as minorias raciais e étnicas” (Benavente *et al.*, 1996, p.8).

Os mesmos autores citam ainda um estudo promovido pelo jornal canadiano *Southam News Inc.* em 1987, em que tarefas de leitura retiradas do NAEP foram aplicadas a uma amostra de 2400 canadianos adultos. Um júri de cidadãos canadianos fez uma análise dos itens e posteriormente selecionou aqueles considerados essenciais para descrever alguém como analfabeto funcional. Os participantes que não responderam corretamente a pelo menos 25% dos itens foram considerados analfabetos. Os que não responderam corretamente a 80% dos itens propostos foram considerados analfabetos funcionais. Juntos, analfabetos funcionais e analfabetos básicos correspondiam a 24% da população.

Também no Canadá, um outro estudo foi realizado no ano de 1989 adaptando a proposta utilizada anteriormente no NAEP, mas adicionando itens, incluindo testes específicos de leitura, escrita e cálculo. O estudo foi aplicado em francês e inglês e utilizou uma amostra derivada do inquérito mensal ao emprego. De acordo com Benavente *et al.* (1996, p.9), os pesquisadores obtiveram os dados através de um questionário que incluía a caracterização dos inquiridos e um teste avaliativo. Os participantes foram classificados em uma tipologia composta de níveis, onde no nível 1 estavam os que não sabiam ler (equivalente a 7% dos respondentes), no nível 2, os que conseguiam ler palavras simples (9%), no nível 3, aqueles que conseguiam ler expressões simples (correspondendo a 22%) e no nível 4, os que possuíam capacidade adequada de leitura (equivalentes a 62%).

Ainda no âmbito dos estudos nacionais, em 1992, é realizado o *National Adult Literacy Survey (NALS)* nos Estados Unidos. Benavente *et al.* (1996), afirma que o estudo levou em conta a crença de que “não se pode limitar a literacia à simples tarefa de contar o número de analfabetos e tratar a literacia como uma condição que os indivíduos têm ou não têm”. Seguindo essa linha de pensamento, o estudo teve como objetivo “determinar o perfil de literacia, em língua inglesa, dos adultos dos Estados Unidos, tomando como base os seus desempenhos num vasto e diversificado conjunto de tarefas que refletem os tipos de materiais e de usos com que os mesmos se defrontam nas suas vidas diárias”.

O estudo inquiriu uma amostra de 26.000 indivíduos com idade igual ou superior a 16 anos, sendo que 1100 destes participantes eram presidiários encarcerados em 80 prisões estaduais e federais. Ao lermos o documento *Adult Literacy in America: A First Look at the Findings of the National Adult Literacy Survey*, que apresenta o NALS e debate os seus resultados, nos deparamos com a preocupação dos autores Irwin S. Kirsch, Ann Jungeblut, Lynn Jenkins e Andrew Kolstad em fundamentar os elementos teóricos que balizaram a pesquisa. A começar pela crítica do documento em relação ao que os pesquisadores chamam “padrões arbitrários” para a definição de literacia, como por exemplo a capacidade do indivíduo de assinar o próprio nome ou o fato dele ter cinco anos de escolaridade completos, que foram, por muito tempo utilizados como indicadores de competências de literacia em adultos (Kirsch, Jungeblut, Jenkins, & Kolstad, 1993, p. 3).

Os autores (Kirsch *et al.*, 1993, pp. 3-4) rejeitam tanto a ideia de que a literacia é uma competência única a ser aplicada a todos os textos quanto a de que ela seria um número infinito de competências, sendo cada uma delas associada a um tipo de texto ou material. Eles propõe, então, que a literacia seja encarada como um conjunto ordenado de competências a serem utilizadas em diversos tipos de tarefas, e defendem a utilização de três dimensões de avaliação de literacia: em prosa, documental e quantitativa.

A literacia em prosa consiste no conhecimento e nas habilidades necessárias para entender e usar informações de textos que incluem editoriais, notícias, poemas e ficção; por exemplo, encontrando fragmentos de informação em um artigo de jornal, interpretando instruções de uma garantia, inferindo um tema de um poema ou opiniões contrastantes expressas em um editorial.

Já a literacia documental representa o conhecimento e as habilidades necessárias para localizar e usar informações contidas em materiais como candidaturas de trabalho, formulários de folha de pagamento, horários de transporte, mapas, tabelas e gráficos, necessários para a realização de ações como localizar uma interseção particular em um mapa de rua, usar uma lista para escolher o ônibus adequado, ou inserir informações em um formulário de inscrição.

Por fim, a literacia quantitativa abrange os conhecimentos e habilidades necessários para utilizar operações aritméticas, isoladas ou sequencialmente, usando números incorporados em materiais impressos como um livro de cheques ou um formulário de pedidos.

Essa opção por analisar a literacia em três âmbitos, segundo os pesquisadores, representa “uma melhoria substancial” em relação às abordagens tradicionais de avaliação da literacia pois possibilitam perfilar os vários tipos e níveis de alfabetização entre diferentes subgrupos da sociedade. Ao fazê-lo, isso nos ajuda a entender as diversas habilidades de processamento de informações associadas à ampla variedade de materiais impressos e escritos que os adultos lêem bem como seus vários propósitos por lê-los. Ao adotar as três dimensões para uso nesta pesquisa, o objetivo, afirmam os autores, não foi estabelecer um padrão nacional único para a literacia mas “fornecer um esquema interpretativo que permitisse identificar níveis de desempenho em prosa, documentos e materiais quantitativos e permitir descrições dos conhecimentos e habilidades associados a cada nível a serem desenvolvidos”.

Levando em conta as três dimensões propostas, os pesquisadores elaboraram uma série de tarefas onde os inquiridos eram expostos a materiais retirados de suportes impressos presentes no dia-a-dia como jornais, anúncios e formulários e respondiam a questões baseadas nestes conteúdos. A partir das respostas às perguntas, que possuíam pontuações que variavam de acordo com o nível de dificuldade de cada inquirição proposta, os participantes foram alocados em cinco níveis, sendo o nível 1 o escolhido para agregar cidadãos com habilidades mais precárias de literacia, e o nível 5, o que continha as habilidades mais complexas. Tratava-se, dessa forma, de uma escala crescente de complexidade.

Em relação à literacia de prosa, 21% dos participantes situaram-se no nível 1, o mais baixo, 27% no nível 2, 32% no nível 3, 17% no nível 4 e apenas 3% no nível 5, o mais alto. Os autores destacam a heterogeneidade que caracteriza os indivíduos do grupo 1, que corresponde a $\frac{1}{5}$ dos inquiridos. Enquanto alguns apresentavam habilidades para ler curtos fragmentos de texto e encontrar um único fragmento de informação, outros nem sequer conseguiram completar o teste ou responder às questões mais básicas propostas.

Como referimos, apenas uma pequena parcela da população (3%) se encontrava no nível 5 e era capaz de contrastar informações complexas encontradas em materiais escritos e fazer alto nível de inferências ou buscar informações em um texto denso. A maior parte dos avaliados (32%) situou-se no nível 3, onde foram alocados aqueles que se mostraram capazes de combinar fragmentos de informações fazendo inferências simples e integrando informações de texto relativamente longos ou densos.

No âmbito da literacia documental, 23% dos cidadãos foram alocados no nível 1, 28% no nível 2, 31% no nível 3, 15% no nível 4, e 3% no nível 5. O nível 1 compreendeu capacidades como inserir

informações pessoais, como o nome próprio, em um documento, enquanto o nível 3 reuniu aqueles com habilidade de integrar múltiplos fragmentos de informações encontrados nos textos e o nível 5, os indivíduos capazes de usar conhecimento especializado e procurar fragmentos particulares de informação.

A literacia quantitativa posicionou 22% dos inquiridos no nível 1, 25% no nível 2, 31% no nível 3, 17% no nível 4 e 4% no nível 5. Os que foram colocados no nível 1 eram capazes de adicionar números em um impresso de depósito bancário ou executar operações aritméticas simples com números que lhes eram apresentados. Os do nível 3 demonstraram a capacidade para executar operações aritméticas usando dois ou mais números encontrados no material impresso e interpretar termos aritméticos incluídos na questão. O nível 5 reuniu os detentores da habilidade de determinar as características dos problemas aritméticos, tanto examinando o texto quanto recorrendo à conhecimentos próprios, para, em seguida, executar as múltiplas operações aritméticas requeridas.

2.2.1.1 Os estudos de literacia em Portugal

No ano de 1994 foi a vez de Portugal receber seu primeiro estudo de avaliação direta de literacia a nível nacional (Lopes, 2011). O *Estudo Nacional de Literacia (ENL)*, realizado pela equipe coordenada por Ana Benavente e da qual fizeram parte Alexandre Rosa, Antonio Firmino da Costa e Patrícia Ávila (Carmo Gomes *et al.*, 2002, pp. 4-5), deu origem ao livro *Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente *et al.*, 1996).

O ENL foi promovido por um protocolo firmado entre o Conselho Nacional de Educação, a Fundação Calouste Gulbenkian e o Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (Lopes, 2011, p.10) e seguiu diretrizes aplicadas em estudos de avaliação direta canadinos e norte-americanos, assim como a definição de literacia adotada nestas investigações, que a entendem como “as capacidades de processamento da informação escrita na vida cotidiana” (Benavente *et al.*, 1996, p. 13). De acordo com os organizadores, a pesquisa teve como objetivo central a “avaliação da literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhes estão associados” (Benavente *et al.*, 1996, p. 13).

O estudo desenvolveu-se a partir de uma metodologia múltipla, composta pela aplicação de questionário de avaliação direta, a uma amostra da população composta por 2449 indivíduos com idades entre 15 e 64 anos, residentes em Portugal Continental, e também pela realização de um conjunto de monografias sobre a literacia em determinados grupos e contextos sociais particulares,

como trabalhadores fabris e do pequeno comércio de uma vila do interior e idosos do centro histórico de Lisboa.

O inquérito aplicado aos participantes incluía uma parte destinada à recolha de informações para caracterização sociográfica da população (como sexo, idade, naturalidade, agregado familiar e profissão), o conhecimento de suas práticas de leitura, escrita e cálculo (na vida pessoal, profissional e social), a obtenção de elementos de auto-avaliação/atitudes relativas a competência no uso de materiais inscritos (capacidades pessoais, adequação entre formação e requisitos da atividade profissional) e, por fim, um teste de avaliação direta das competências em literacia (Benavente *et al*, 1996, p.14).

Este teste foi elaborado tendo em conta a abordagem da literacia em três dimensões apresentadas atrás, prosa, documental e quantitativa e era composto por um conjunto de tarefas que requeriam a “mobilização de competências progressivamente crescentes” (Benavente *et al*, 1996, p.14). As tarefas tinham como suportes textos não-escolares retirados de jornais, anúncios, folhetos e preçários, suportes impressos inseridos na vida cotidiana e versavam sobre assuntos com os quais os adultos tinham contato em sua vida diária, já que o estudo tinha como pretensão testar habilidades de literacia nos âmbitos pessoal, social e profissional dos participantes.

Dividido em duas partes, o teste propunha, na parte A, nove tarefas baseadas em cinco suportes, sendo classificadas como de “baixa dificuldade”, e que funcionavam como um filtro de seleção. Só aqueles que conseguissem responder corretamente cinco das nove tarefas iam responder à parte B, constituída por vinte e quatro tarefas baseadas em dez suportes. Vale salientar que as tarefas da parte A eram lidas por um entrevistador enquanto na parte B os próprios participantes tinham que ler os enunciados.

Assim como no NALS, o *Estudo Nacional de Literacia* português alocou seus participantes em níveis, de acordo com a complexidade e a quantidade das tarefas de literacia que eles conseguiram responder corretamente. No nível 0, que corresponde à ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas, foram integradas as pessoas que não conseguiram responder corretamente a qualquer tarefa, o que correspondeu a 10,3% da amostra. Já no nível 1, estavam incluídos os indivíduos capazes de responder as tarefas mais fáceis, como identificar uma ou mais palavras em um texto, fazer uma transcrição literal ou realizar um cálculo aritmético elementar a partir da indicação direta da operação e dos valores, tendo como base textos ou documentos pequenos e simples. A pesquisa indicou que 37% da população estava incluída nesse nível.

O nível 2 reuniu 32, 1% dos participantes, sendo estes caracterizados por conseguir processar informações um pouco mais elaboradas, como realizar associação entre palavras ou expressões contidas nos suportes impressos ou o encadeamento de duas operações aritméticas simples. Já o nível 3 reuniu 12,7% dos inquiridos, os detentores da capacidade de selecionar e organizar

informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar. Por fim, no nível 4, estavam alocados 7,9% dos indivíduos, capazes de realizar as tarefas mais complexas como processar e integrar informação múltipla de textos complexos, realizar inferências de grau elevado, resolver problemas e um proceder a uma eventual mobilização de conhecimentos próprios (Benavente *et al.*, 1996, p. 69).

Segundo Ávila (2006), na altura em que os resultados foram divulgados, em 1995, o seu impacto social foi grande. A concentração da maioria da população adulta portuguesa nos níveis mais baixos de literacia foi recebida com alguma surpresa, tendo gerado vários debates em torno de um tema que, até aí, era tratado a partir de outros conceitos e indicadores. A repercussão pública destes resultados contribuiu, de forma decisiva, para a introdução da palavra “literacia” no vocabulário corrente português, o que demonstra a importância desse projeto para a investigação tanto na área da Educação quanto em outras.

2.2.2 Estudos internacionais em literacia

Em 1994, o mesmo ano em que pesquisadores portugueses realizavam o ENL, o organismo *Statistics Canada*, com o apoio da OECD, realizava o primeiro estudo de literacia a nível internacional. Chamado de *International Adult Literacy Survey (IALS)*, o estudo utilizou uma metodologia muito parecida à empregada no *National Adult Literacy Survey (NALS)*. A pesquisa tinha como objetivos principais o desenvolvimento de medidas que permitissem comparar o desempenho de pessoas com uma grande variedade de competências; e, em função da concretização deste objetivo, pretendia-se descrever e comparar os níveis de literacia de indivíduos de diferentes países. Uma mesma prova e inquérito por questionário foram utilizados em todos os países participantes (traduzidos do inglês para as línguas de cada um deles) fazendo com que, desta maneira, fosse conhecida a distribuição por níveis de literacia das populações de cada nação (Carmo Gomes *et al.*, 2002, pp. 3-4).

O estudo foi realizado em três etapas: a primeira, ocorrida em 1994, teve a participação de nove países - Canadá, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça e os Estados Unidos. Em 1996, juntaram-se também, em uma segunda etapa da pesquisa, a Austrália, a Bélgica (parte flamenga), o Reino Unido, a Nova Zelândia e a Irlanda do Norte. Em 1998, outros países/regiões integraram a terceira fase da pesquisa: Chile, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Itália, Noruega, Eslovénia e Suíça (parte italiana e Portugal). Os dados e as discussões oriundas dessa pesquisa internacional de literacia foram apresentados no relatório *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, publicado em 2000 pela OECD.

O IALS, assim como seu antecessor NALS, rejeita a dicotomia muitas vezes empregada para dividir alfabetizados e analfabetos, defendendo o entendimento de que a literacia é avaliada em níveis de proficiência dentro de um *continuum*, que denotam quão bem os adultos usam a informação para seu desempenho na sociedade e na economia. Entendendo literacia como “a capacidade de compreender e empregar informações impressas em atividades diárias, em casa, no trabalho e na comunidade - para alcançar objetivos e desenvolver o conhecimento e o potencial de alguém”⁸, o estudo mede-a a partir de três domínios: o da prosa, o documental e o quantitativo (OECD, 2000, p. x).

A metodologia do estudo consistiu na aplicação, em cada um dos países participantes, de uma pesquisa domiciliar com adultos de 16 aos 65 anos. Cada participante respondeu a um questionário sobre dados pessoais como hábitos de leitura, histórico familiar e ocupação profissional e fez um teste de literacia composto por duas partes. A primeira delas era composta por seis questões simples, de caráter eliminatório. Apenas os participantes que conseguissem responder pelo menos a duas destas questões de maneira correta, poderiam participar da segunda parte do teste, que continha 140 questões com diferentes níveis de complexidade.

Um total de 68.755 indivíduos participaram do inquérito e foram, de acordo com seu desempenho na avaliação, divididos em cinco níveis de literacia. O nível 1 continha pessoas com habilidades muito reduzidas, apresentando, por exemplo, incapacidade de determinar a quantidade correta de medicamento para dar a uma criança baseando-se nas informações contidas no rótulo. Os indivíduos do nível 2 demonstraram um nível ainda fraco de habilidades e capacidade de lidar apenas com materiais simples e definidos claramente: são capazes de ler, mas apresentam dificuldades nesta atividade, o que pode impedi-los de responder a demandas inovadoras, como aprender novas habilidades para o trabalho.

O nível 3 abarca aqueles que possuem o que é considerado como um mínimo adequado para lidar com demandas da vida cotidiana e do trabalho em uma sociedade complexa e avançada. Ele indica o nível de habilidade requerido para a conclusão do ensino secundário e o ingresso na faculdade. Aqui estão os participantes detentores da capacidade de integrar várias fontes de informação e resolver problemas mais complexos. Por fim, os níveis 4 e 5 descrevem os participantes que demonstram possuir habilidades de processamento de informação de nível mais alto (OECD, 2000, p. xi).

A análise dos resultados do estudo apresentados no relatório indica que alguns países apresentam grandes proporções de suas populações nos níveis mais altos de literacia em todos os âmbitos

⁸ Tradução da autora a partir do original “the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community - to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential” (OECD, 2000, p.x)

estudados (OECD, 2000, p. 16), como é o caso da Finlândia, Holanda, Noruega e Suécia, que geralmente apresentam um número maior de indivíduos nos níveis 3 e 4/5. Deve-se dar destaque à Suécia, que apresenta a maior proporção da população no nível 4/5 nas três escalas. Em contrapartida, no lado oposto da escala, existem também os países que têm proporções elevadas nos baixos níveis de alfabetização: Chile, Polônia, Portugal e Eslovênia. No meio da escala estão países como a Nova Zelândia, os três grupos linguísticos na Suíça e os Estados Unidos.

O relatório aponta a existência de “uma associação entre educação e literacia em todos os países” (OECD, 2000, p. 20), sendo o aprendizado formal o principal determinante das habilidades em literacia (OECD, 2000, p. 58). Não por coincidência, a Suécia, nação melhor colocada no estudo, tinha 75% da população graduada no ensino secundário, enquanto Portugal, que apresenta os maiores índices populacionais nos níveis mais baixos de literacia, tinha apenas 20% com ensino secundário completo. Contudo, assegura o documento, essa relação direta entre nível de escolaridade e literacia não pode ser observada em alguns países, o que sugere a existência de outros fatores que influenciam as habilidades em literacia (OECD, 2000, p. 22), como a qualidade da educação (OECD, 2000, p. 27), o nível de escolaridade dos pais dos inquiridos (OECD, 2000, p. 30), a participação em atividades comunitárias (OECD, 2000, p.50) e a complexidade das atividades laborais de cada indivíduo, que acabam por ser responsáveis por desenvolver as habilidades destes trabalhadores (OECD, 2000, p. 36). Um fator interessante apontado pelo estudo é a relação positiva existente entre os hábitos de leitura e os níveis de literacia (OECD, 2000, p. 49), e a relação negativa existente entre o consumo de televisão e esses níveis.

No ano de 2000, um novo estudo internacional foi desenvolvido pela OECD para medir os níveis de literacia. O *Programme for International Student Assessment (PISA)* foi desenvolvido para investigar os perfis de literacia em estudantes de 15 anos. Entre os anos de 2000 e 2001, um total de 44 países/regiões⁹ tiveram seus estudantes avaliados a partir de tarefas escritas respeitando a literacia em leitura, literacia em matemática e literacia em ciências. O estudo, que passou a ser realizado de maneira trianual, tem como principal objetivo a “avaliação das competências dos jovens para usarem os seus conhecimentos e as suas capacidades em desafios da vida real” (Almeida, 2010, p. 92).

Assim como nos estudos anteriores, as questões colocadas pelo PISA 2000 baseavam-se numa multiplicidade de textos como pequenas histórias, cartas, informações contidas em diagramas, textos em prosa, entre outros. O principal objetivo foi “avaliar os alunos quanto à sua capacidade

⁹ Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Coreia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido, Estados Unidos, Brasil, Letônia, Rússia, Liechtenstein, Albânia, Bulgária, Chile, China, Hong Kong, Indonésia, Israel, Lituânia, Macedônia, Peru, Romênia e Tailândia.

para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que leem e reflectir e/ou avaliar sobre o conteúdo do texto tendo por base os seus conhecimentos” (Almeida, 2010, p. 93).

Também assemelhando-se às investigações anteriores, foram estabelecidos cinco níveis de competências em literacia, sendo que os alunos que atingiram o nível 5 eram capazes de realizar com sucesso tarefas sofisticadas como gestão de informação em textos não-familiares, avaliação crítica, construção de hipóteses e compreensão em detalhes do texto. Já os estudantes do nível 1 eram capazes de avaliar apenas as tarefas menos complexas como a identificação do tema principal do texto ou a simples conexão com o conhecimento do cotidiano. Os classificados como “abaixo do nível 1” sabiam ler em um sentido técnico.

Entre os países com o maior índice de cidadãos inseridos nos níveis mais altos de literacia para a leitura estavam a Finlândia (32% no nível 4 e 18% no nível 5), o Canadá (28% no nível 4 e 17% no nível 5), a Nova Zelândia (com 26% no nível 4 e 19% no nível 5) e a Austrália (com 25% no nível 4 e 18% no nível 5). Os países com maiores índices de população nos níveis mais baixos eram a Macedônia (28% no nível 1 e 35% abaixo do nível 1), a Albânia (27% no nível 1 e 44% abaixo do nível 1), a Indonésia (38% no nível 1 e 31% abaixo do nível 1) e o Peru (26% no nível 1 e 54% abaixo do nível 1) (OECD, 2003, p.6). Como elementos que contribuem para a disparidade entre os níveis de literacia de cada país, o estudo aponta o tempo dedicado pelo cidadão à leitura (OECD, 2003, p. 14), o entorno socioeconómico em que ele está inserido, a escolaridade dos pais (OECD, 2003, p. 17) e a frequência com que assistiam às aulas (OECD, 2003, p. 14).

Na sequência do PISA 2000, um outro estudo internacional, coordenado pela *Statistics Canada* e pela *US National Center for Education Statistics*, foi aplicado em adultos de 15 a 65 anos. Segundo Lopes (2011, p.7) o estudo *Adult Literacy and Lifeskills survey (ALL)* foi conduzido, numa primeira fase, realizada no último trimestre de 2003, em seis países (e uma “região”): EUA, Bermuda, Canadá, Itália, Noruega e Suíça a que se juntou o estado mexicano Nuevo León).

Austrália, Hungria, Holanda, Nova Zelândia e Coreia do Sul participaram da segunda fase do inquérito, realizada em 2006. A grande novidade trazida por este estudo foi a inserção de uma nova competência a ser avaliada: a resolução de problemas. No relatório referente ao ALL 2006, afirma a autora, a Noruega alcança o mais alto nível de literacia em prosa, literacia documental e resolução de problemas e a Suíça lidera o ranking da numeracia (definida como a habilidade para interpretar, aplicar e comunicar informação matemática).

O mais recente e mais abrangente dos estudos internacionais em literacia, o *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* foi realizado, em uma primeira etapa, entre os anos de 2008 e 2013, enquanto a segunda etapa foi realizada entre 2012 e 2016. Um total de 33 países/regiões, com 5000 inquiridos em cada uma, com idades entre 16 e 65 anos,

participaram do estudo¹⁰. Segundo a OECD¹¹, o PIAAC mede “as competências cognitivas e relacionadas com o mundo do trabalho necessárias para que os indivíduos participem com êxito na sociedade e para que a economia prospere”¹². Como nas pesquisas anteriores, o PIAAC contemplou, em todos os países inquiridos, o âmbito da literacia (combinando prosa e documental) e a numeracia (substituindo o conceito de literacia quantitativa), como pode ser observado na gravura a seguir:

Skills Assessed in PIAAC, ALL and IALS		
PIAAC (2012)	ALL (2004-2006)	IALS (1994-1998)
Literacy (combined prose and document)	Literacy (combined prose and document*)	Literacy (combined prose and document*)
	Prose literacy	Prose literacy
	Document literacy	Document literacy
Reading components		
Numeracy	Numeracy	
		Quantitative literacy
Problem solving in technology-rich environments		
	Problem solving	

*Rescaled to form a single literacy scale combining the former separate prose and document literacy scales.

Figura 1 - Habilidades avaliadas no PIAAC, ALL e IALS

Fonte: OECD¹³

Outros dois aspectos opcionais, que os países participantes podiam escolher por aplicar ou não em seus estudos, integraram a proposta do PIAAC: os componentes da compreensão leitora, definida como capacidades básicas como o reconhecimento de palavras, as habilidades de decodificação e o conhecimento do vocabulário e a resolução de problemas em ambientes informatizados (OECD, 2013, p. 10). Esta última era definida como “a capacidade de utilizar as TIC para adquirir e avaliar informação, comunicar-se com outros e resolver problemas” (OECD, 2013, p.10), constituindo a grande inovação trazida pelo estudo (Ávila, 2010).

O estudo incluiu a realização de um teste através do computador, em que os indivíduos tinham que responder a perguntas baseadas em conteúdos inseridos nos domínios avaliados: um inquérito de avaliação de competências utilizadas no ambiente laboral, como as competências cognitivas, as

¹⁰ Disponível em: <http://www.oecd.org/skills/piaac/aboutpiaac.htm>

¹¹ Disponível em: <http://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/evaluaciondecompetenciasdeadultospiaac.htm>

¹² Tradução da autora a partir do original em espanhol “las competencias cognitivas y relacionadas con el mundo del trabajo necesarias para que los individuos participen con éxito en la sociedad y que la economía prospere”.

¹³ Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/literacy-numeracy-and-problem-solving-in-technology-rich-environments_9789264128859-en#page18

habilidades sociais, físicas e as competências de aprendizagem e, por fim, um questionário de contexto, onde eram fornecidos os dados pessoais do inquirido.

De acordo com os resultados apresentados, os participantes foram divididos em cinco níveis de competências: abaixo do nível 1, nível 1, nível 2, nível 3 e nível 4/5. Entre as nações inquiridas na primeira etapa do estudo, Japão, Finlândia, Austrália e Holanda, apresentam os maiores índices populacionais em literacia, enquanto Irlanda, França, Espanha e Itália apresentavam o maior número de cidadãos “abaixo do nível 1” (OECD, 2013, p.9).

O relatório concluiu, entre outros pontos, que na maioria dos países existem proporções significativas de adultos nos níveis mais baixos de proficiência em literacia e numeração. Em todos os países envolvidos no estudo, entre 4,9% e 27,7% dos adultos são alocados nos níveis mais baixos de literacia, e de 8,1% a 31,7% estão inseridos nos níveis mais baixos de numeracia. Ao mesmo tempo, de 2.9% a 8.8% dos adultos inquiridos apresentam níveis mais elevados de competência na resolução de problemas em ambientes tecnológicos (OECD, 2013, p.23).

Combinando informações demográficas e desempenho dos participantes, o estudo aponta uma relação entre a escolaridade, especialmente a conclusão do ensino superior, e níveis de literacia e numeracia mais elevados. Há um forte indício, de acordo com os dados coletados de que a alta proficiência em literacia, numeracia e resolução de problemas em ambientes tecnológicos está relacionada a uma maior probabilidade de participação no mercado de trabalho e obtenção de salários mais altos. Baixos níveis de competências também estariam relacionados a uma participação menor em atividades voluntárias e a uma crença de que o impacto pessoal nos processos políticos é reduzido (OECD, 2013, p.24).

Cap. 3 Literacia Informacional, Literacia Mediática e a construção de um conceito unificado

“No princípio era o verbo”, ou melhor, eram os muitos conceitos que envolviam o termo literacia: informacional, digital, informática, crítica, etc. Com o tempo, essa infinidade de termos foi aglutinada em um único, a literacia mediática, que se apresentava mais coerente em relação às interrelações e sobreposições existentes entre diferentes mídias, tão comum à sociedade mediatizada atual. Neste capítulo discorreremos sobre o processo que resultou nesta unificação, abordando também a questão das dimensões em Literacia Mediática, ao mesmo tempo que expomos diferentes formas de avaliá-la a nível mundial e nacional.

3.1 Literacia Informacional

Como cidadãos inseridos na Sociedade da Informação, nos vemos a todo momento tendo que lidar com esse complexo e cada vez mais abundante recurso presente em diferentes âmbitos de nossas vidas. Acedemos à informação o tempo inteiro através das tecnologias digitais que nos entregam em seus ecrãs um amontoado de dados reunidos em diferentes formas, luzes e sons e também dos suportes mais antigos, que sobrevivem com suas folhas e tintas impressas figurando como ainda viáveis e sempre legítimas fontes de conhecimento.

O ambiente contemporâneo de mudanças tecnológicas e abundância de informação torna necessário o desenvolvimento da chamada Literacia Informacional, definida pela American Library Association (ALA) “*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*” (2000), como “um conjunto de capacidades que exigem que os indivíduos reconheçam quando a informação é necessária e tenham a capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (ALA, 2000, p. 2).¹⁴

O cada vez mais complexo entorno informacional em que estamos envolvidos faz com que os indivíduos enfrentem diariamente questões informativas nos diferentes ambientes onde vivem: estudos acadêmicos, trabalho e vida pessoal. Ainda segundo a publicação americana, a informação disponível através de diferentes fontes, como bibliotecas, recursos comunitários, organizações,

¹⁴ Tradução da autora a partir do inglês “a set of abilities requiring individuals to “recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information” (ALA, 2000, p.2).

veículos de mídia, e a Internet está chegando, cada vez mais, aos indivíduos, em formatos não filtrados, provocando incertezas quanto a sua autenticidade, validade e confiabilidade. Além disso, a informação está disponível através de vários meios de comunicação, em diferentes formatos - som, texto, imagem - o que representa novos desafios para indivíduos na avaliação e compreensão de conteúdo (p.2).

A Declaração de Alexandria, elaborada durante o Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado ao longo da vida, realizado em 2005 pela Unesco na cidade homônima, declara a competência informacional¹⁵ como “um dos faróis da Sociedade da Informação”, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade. A declaração prossegue enumerando as principais características da Competência Informacional, que, segundo o documento

(...) abrange as competências para reconhecer as necessidades informacionais e localizar, avaliar, aplicar e criar informação dentro de contextos culturais e sociais; é crucial para a vantagem competitiva dos indivíduos, empresas (especialmente as pequenas e médias), regiões e nações; fornece a chave para o acesso, uso e criação efetivos do conteúdo para dar apoio ao desenvolvimento econômico, à educação, à saúde e aos serviços, e a todos os outros aspectos das sociedades contemporâneas e, desta forma, fornece os fundamentos vitais para atingir as metas da Declaração do Milênio e da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação; e vai além das tecnologias atuais para abranger o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades interpretativas cruzando as fronteiras profissionais, além de capacitar indivíduos e comunidades. (UNESCO, 2005, s/p)

Em *Understanding information literacy: A primer*, obra publicada pela Unesco, a entidade internacional convida o pesquisador Forest Woody Horton Jr para discutir o termo e seus desdobramentos. Horton Jr afirma que a Literacia Informacional não pode ser traçada a partir do trabalho de um único autor, um único estudo ou uma única linha de pesquisa. Pelo contrário, a ideia é produto de uma convergência de pensamentos em diferentes áreas, disciplinas, pesquisas e setores. Assinala, a este respeito, importantes contribuições dentro desse contexto, nomeadamente, um documento preparado em 1974 por Paul Zurkowski, ex-presidente da Associação da Indústria da Informação dos Estados Unidos, para a Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciências da Informação, se refere a necessidade das pessoas se tornarem literatos em informação “se fossem sobreviver e competir em uma emergente Sociedade da Informação”; a alteração de padrões e teorias educacionais que passaram a colocar ênfase no pensamento crítico e no aprender a aprender ao invés de focar na memorização de palavras e figuras; a expansão do conceito de literacia, então restrito à leitura, escrita e numeracia e que passou a abarcar seguimentos como literacia computacional, literacia mediática, literacia cultural e aí por diante; a revolução do computador, incluindo PC e Internet; a revolução das mídias, incluindo dispositivos sem fio, móveis e tecnologias multimídia; o desenvolvimento da educação à distância (E-learning); os desafios de

¹⁵ A palavra literacia está relacionada com a questão das competências. A literacia remete a capacidade de utilizar determinadas competências em diversos contextos, para atingir determinados fins. Patrícia Ávila, 2014, em entrevista contida na dissertação de mestrado *Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho*, de Amália Teixeira de Carvalho (2014, p. 135).

longa data de bibliotecários e professores para ensinar os alunos a aprender a aprender e não somente completar tarefas de casa em tempo hábil e memorizar centenas de fatos histórico, entre outros (Horton, 2008, pp. 1 - 2).

Horton Jr apresenta ainda uma espécie de ciclo de vida composto por onze níveis ou estágios progressivos, através dos quais progride o processo de Literacia da Informação (Horton, 2008, pp. 9 - 13). No estágio 1 estariam os indivíduos que não são capazes de reconhecer a necessidade da informação para a resolução satisfatória de um problema ou necessidade. O estágio 2 requer a capacidade de identificar e definir com precisão a informação necessária para atender à necessidade, resolver o problema ou tomar a decisão. O estágio 3 diz respeito a saber como determinar se as informações necessárias existem ou não, e, se isso não existirem, saber como criar ou levar à criação das informações que estão indisponíveis; daí este estágio ser também conhecido como "criação de novos conhecimentos").

É nesse estágio que as ferramentas de busca entram em jogo e fazem "seu melhor trabalho". Por exemplo, se um indivíduo busca uma informação no Google e não a encontra, ele deve encaminhar-se para bibliotecas convencionais e pedir ajuda de um bibliotecário, ou ainda entrar em contato com um especialista da área na qual está buscando informações ou um mentor de sua comunidade, escola ou igreja.

O estágio 4 compreende saber como encontrar uma informação que o indivíduo tem certeza que existe, como, por exemplo, através de um tutorial online. O estágio 5 representa o saber como criar ou motivar a criação de informação indisponível necessária. O estágio 6 abrange a interpretação. Uma vez encontrada a informação é necessário compreendê-la ou, se essa compreensão não for possível, saber onde encontrar ajuda para chegar a esse entendimento, como nos casos em que a informação é encontrada mas está em uma linguagem ou um formato não compreensível para o indivíduo.

O estágio 7 compreende competências mais avançadas e que se relacionam entre si. É o saber como organizar, analisar, interpretar e avaliar informações, incluindo a confiabilidade da fonte. Já com a informação em mãos, é preciso ter a capacidade de organizá-la ou reorganizá-la para que ela tenha sentido, interpretá-la e checar a credibilidade e confiabilidade da fonte, digerindo, resumindo e abstraindo partes do material que não condizem com a necessidade de quem está fazendo a pesquisa. O estágio 8 lança luz à dimensão da comunicação da informação encontrada e a capacidade de passá-la a outras pessoas usando diferentes formatos e recursos de mídia, especialmente em ambientes de trabalho onde é requerido o compartilhamento das informações adquiridas.

O estágio 9 centra-se sobre a capacidade de encontrar informação para resolver um problema, tomar uma decisão ou atender a uma necessidade. Nesse estágio localizam-se muitos profissionais

da informação que veem sua profissão com uma função de intermediação entre as pessoas e a informação, atuando como alguém que “conduz o cavalo até a água mas não força-o a bebê-la”. O estágio 10 compreende a dimensão de arquivamento da informação, que, uma vez obtida, deve ser preservada, armazenada, gravada e arquivada para acessos futuros. Por fim, o estágio 11 compreende a capacidade de descartar e eliminar a informação desnecessária, não restringindo-se ao botão de *Delete* do computador, mas à capacidade de escolher a maneira mais adequada e segura de desfazer-se dessa informação, tendo em vista que ela pode conter elementos secretos e sensivelmente pessoais.

A progressão ao longo destes estágios passa pela implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento das competências informacionais. A própria Declaração de Alexandria (2005) insta entidades governamentais e intergovernamentais a buscar iniciativas que promovam a Literacia Informacional através de ações como a realização de encontros regionais e temáticos que facilitem a adoção de estratégias dentro de regiões específicas e setores sócio-econômicos, o desenvolvimento profissional de pessoal em educação, biblioteca, informação, arquivo, saúde e serviços dentro dos princípios e práticas da competência informacional; a inclusão da competência informacional na educação básica e continuada para setores econômicos-chaves, como também na elaboração de políticas governamentais; criação de programas para incrementar as capacidades de empregabilidade e empreendedorismo das mulheres e dos menos favorecidos, incluindo imigrantes, sub-empregados e desempregados; e, por fim, o reconhecimento da competência informacional como elemento-chave para o desenvolvimento das capacidades genéricas que devem ser exigidas para a certificação de todos os programas educacionais e de treinamento.

Dessa forma, torna-se claro um dos principais traços da Literacia Informacional relacionado à origem da informação. Esse campo de estudos enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong e Cheung, 2013, p. 18) e propõe-se também a investigar a classificação, a organização, a compreensão e a síntese da informação e conteúdos, independentemente da origem destes, concentrando o seu interesse em disciplinas como a Ciência da Informação, a Biblioteconomia, a Informática e a Educação (Aguaded & Romero-Rodriguez, 2015, p. 52).

3.2 Literacia Mediática

Tornou-se lugar comum dizer que estamos vivendo em uma sociedade midiática, onde a onipresença dos media é fonte da percepção que temos do mundo, sendo estes dispositivos mediadores os responsáveis por dar ritmo às nossas vidas e às das instituições que compõem o quadro de nossas experiências pessoais e coletivas (Rodrigues, 1999, p. 1). Chega-se a falar de uma

“completa mediação de nossa época, onde pessoas dedicam aos media cada vez mais tempo dos seus dias e neles instalam todas as suas atividades” (Peréz Tornero, 1996, p. 16). Diferentes âmbitos do nosso existir pessoal - reflexões, hábitos e práticas - e em sociedade - vida social, cultural e política - são intermediados por esse conjunto de recursos tecnológicos detentores de uma importância significativa na vida quotidiana dos cidadãos em geral (Pereira, 2000, p.27).

A construção desse entorno mediado foi possibilitada por fatores como a presença e massificação das mídias eletrônicas como o telefone, a televisão e a rádio, o surgimento da mídia digital, com seus computadores e a Internet (Peréz Tornero, Celot & Varis, 2007, p. 4) e o posterior desenvolvimento da computação sem fio, pervasiva e ubíqua, a partir da popularização das tecnologias nômades como telefones celulares, tablets, laptops, das redes de acesso à internet sem fio e das redes caseiras de proximidade com a tecnologia *bluetooth* (Lemos, 2005, pp. 1-2).

Antes isoladas, as mídias passaram também a comunicar-se entre si, distribuindo conteúdos de maneira conjunta e intercomplementar, no que foi nomeado de “convergência mediática” (Jenkins, 2015) e a permitir uma maior participação dos usuários, que comunicam entre si para criar e distribuir um novo tecido informacional através de ferramentas wikis, blogues, redes sociais, podcasts, motores de buscas, redes profissionais, entre outras trazidas pela Internet 2.0 (Peréz Tornero, Celot & Varis, 2007).

À medida que as diversas tecnologias da informação e da comunicação tornam-se centrais para a sociedade moderna, faz-se mais necessário identificar e gerenciar o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas para usá-las (Livingstone, 2003; Garcia-Ruiz, Pérez, Agueda & Romero-Rodríguez, 2015). Os avanços na forma de entrelaçamento dos media com o existir cotidiano das populações, assim como as transformações que ocorrem dentro do próprio ambiente mediático, tornam fundamental o aprender a ler e a analisar criticamente esses meios, os seus usos e apropriações e o saber criar, produzir e partilhar conteúdos (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 2).

As tecnologias não ficam paradas, assim como as literacias associadas ao seu uso (Livingstone, Van Couvering & Thumim, 2008, p. 2). É nessa perspectiva que surgem os estudos em Literacia Mediática, definida como “A capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em uma variedade de contextos” ¹⁶ (Livingstone, 2003, p.8; 2004, p. 18).

Essa definição, que segundo a autora emergiu durante o evento *National Leadership Conference on Media Literacy*, realizado nos Estados Unidos no ano de 1992, é apontada por Peréz Tornero (2007, p.12) como a definição “mais básica” de Literacia Mediática e foi formulada pelo *Office Communication (OFCOM)*, a agência estatal que regula o setor de comunicação na Grã-Bretanha. A

¹⁶ Traduzida do inglês a partir do original “the ability to access, analyse, evaluate and create messages across a variety of contexts”.

referida conceitualização tem uma estreita relação com o conceito de *literacy*, já debatido no capítulo anterior, mas propõe, entretanto, um alargamento do seu significado.

A autora rejeita a visão não histórica da literacia que a classifica como o ato de ler e escrever e condena também como infelizes todos as muitas outras terminologias ligadas a esse termo como *computer literacy*, *internet literacy*, *digital literacy*, *information literacy* e etc. Livingstone afirma que estas últimas nomenclaturas não demonstram claramente sua relação com termos mais antigos como audiovisual *literacy*, *critical literacy*, *cultural literacy* ou *social literacy* (Livingstone, 2003, pp. 4-5). Para ela, não fica claro se as novas nomenclaturas se opõem ou são uma continuidade das antigas. Evitando enredar-se em disputas terminológicas a pesquisadora opta por usar o termo Media Literacy para contemplar a interpretação de todos e quaisquer textos simbólicos mediatizados.

Peréz Tornero (2007, p. 8) também defende uma visão holística da Literacia Mediática, enxergando-a como o resultado da convergência mediática, que faz com que esse campo de estudos englobe todas as demais literacias relacionadas às competências no uso da informação e às diferentes plataformas por onde ela é veiculada. Sob um viés histórico, o autor analisa a literacia clássica, baseada na leitura, escrita e compreensão, passando pela literacia audiovisual, voltada ao fluxo informacional existente através das mídias eletrônicas como rádio e televisão, chegando até a literacia informacional ou digital, que segundo ele é ancorada no uso dos computadores e, por fim resultando na Literacia Mediática, que comportaria todas as literacias anteriores por conta do caráter convergente das mídias e conteúdos.

Passarelli, Mio e Tavernari (2015, p. 5) enxergam uma ligação entre os dois significados do termo “literacia”, que para eles tanto serve para definir o conhecimento relacionado ao mundo das letras, registrado em livros e jornais e típico do estágio do capitalismo industrial, quanto para ilustrar o conceito de conhecimento transmitido por meios eletrônicos e digitais, com destaque para o computador. Segundo os autores, ambos os usos refletem o desenvolvimento das formas de comunicação humana e dos meios de produção do conhecimento, dependem da conexão com um artefato físico para se estabelecer e estão ligadas pela controversa noção de exclusão: exclusão (literária) e exclusão (digital). Enquanto o acesso seria um pré-requisito para a ampla participação no estágio da sociedade da informação atual, a literacia, defendem, seria um pré-requisito para o protagonismo social e cidadania.

Os pesquisadores citam Warchauer (2003), que apresenta uma visão histórica da literacia, dividida em etapas. Na primeira delas, ocorrida no século XIX, o termo referia-se ao conhecimento literário, atenção à precisão retórica, habilidade para escrever corretamente, que seriam respostas às demandas da estrutura social aristocrata da época, onde a educação envolvia tradição e poder. Já no início do século XX, o conceito passa a abarcar habilidades de conhecimento relacionadas às

atividades urbanas e comerciais, entre elas a criatividade e à expressão de si, ligadas à sociedade industrial.

Ainda de acordo com Passarelli, Mio e Tavernari (2015), citando Jones-Kavalier e Flanningan (2008, p.13-16), ao passar da cultura letrada para a cultura das mídias e convergências, o conceito de literacia se expande, sendo os letrados deste novo panorama capazes de ler, escrever, interagir, comunicar-se por meio da linguagem multimídia, reconhecendo as práticas sociais e gêneros textuais que envolvem cada elemento dessa interface.

Uma outra proposta de unificação de conceitos é apresentada pela UNESCO em sua obra “Alfabetização Midiática e Informacional - Currículo para Formação de Professores”, publicada em 2013, tendo como autores Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Nesse documento, os autores articulam o conceito de Alfabetização¹⁷ Midiática e Informacional, que, como o nome atesta, seria resultado da união desses dois âmbitos.

O conceito unificado reuniria tanto a ênfase na importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação advindos da Alfabetização Mediática quanto a ênfase na capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão. Aqui, assim como na visão de Livingstone e Perez Tornero, os conceitos se encontram, não como resultado de um processo histórico ou não somente como uma visão holística mas como o entendimento de duas esferas distintas que se comunicam entre si.

3.2.1 Primeiras iniciativas no debate e promoção da Literacia Mediática: um percurso histórico

Segundo Lopes (2014, p.47), há cerca de meio século, a “problematização conceptual, o enquadramento teórico e o reconhecimento da necessidade de desenvolver ações especificamente dirigidas” à Educação para os Media vêm sendo abordados por diferentes instituições e organizações internacionais. Diversos autores (Aguaded Gómez, Ferrés i Prats, Cruz Díaz, Pérez Rodríguez & Sánchez Carrero, 2011; Perez Tornero, 2007; Pereira, Pinto & Moura, 2015) elegem, como marco inicial das atividades relacionadas à Literacia Midiática, a Declaração de Grunwald, aprovada no ano de 1982 após um encontro que reuniu pesquisadores, educadores e comunicadores de 19 países, promovido pela UNESCO na cidade germânica homônima.

O documento aborda a onipresença dos media na vida cotidiana das populações e conclama, em uma declarada oposição à condenação do uso em grande escala destes dispositivos, um olhar mais

¹⁷ Os editores da versão (brasileira) utilizada neste trabalho preferiram utilizar o termo alfabetização para estar em consonância com os termos usados na Espanha e outros países da América: Alfabetização Informacional.

simpático em relação aos media, aceitando “o seu impacto significativo e a sua difusão por todo o mundo como um fato consumado”, pedindo a seguir a valorização de sua relevância como um fator da cultura atual.

O documento prossegue afirmando que, cientes da importância dos media no processo de desenvolvimento e na função de instrumento através dos quais os indivíduos participam ativamente na sociedade, cabe aos sistemas educativos e políticos reconhecer suas obrigações na promoção de uma compreensão crítica da comunicação entre os cidadãos. A Declaração aponta uma escassez na realização de iniciativas educativas formais e não formais voltadas para a educação¹⁸ para os media, levando a uma disparidade entre a formação educativa recebida e as realidades em que o indivíduo está inserido. Nesse mundo dominado pela palavra, imagem e som, como discorre o documento, o papel da família também é importante no que toca à preparação dos mais jovens para “decifrar esses três esquemas simbólicos”. Dessa maneira, seriam pais, professores, comunicadores e decisores os responsáveis por promover a educação para os media e da integração entre os sistemas educativos e comunicativos (Unesco, 1982, s/p).

Entre os apelos contidos na Declaração de Grunwald e direcionados às autoridades estariam o lançamento e apoio à educação para os media desde as idades escolares primárias até o ensino universitário e a educação para adultos, que incluiria a análise de conteúdo mediático, a utilização dos media como meios de expressão criativa e a participação eficaz nos canais de media disponíveis, o desenvolvimento de cursos de formação para professores e outros agentes educativos, o estímulo às atividades de pesquisa nesta área e o apoio à ações realizadas ou previstas pela Unesco com o objetivo de incentivar a cooperação internacional na área de educação para os media.

O debate realizado em Grunwald teve seguimento nas posteriores conferências promovidas pela Unesco, como a ocorrida em Toulouse, no ano de 1990, onde foi formulada uma sistematização e definição mais precisa do campo, o encontro de Viena, em 1999, onde os participantes direcionaram as análises para a educação mediática nos emergentes contextos digitais e a conferência de Sevilha, em 2002, que destacou a necessidade de ação através de políticas de promoção ativa em quatro áreas: 1) Investigação; 2) Formação; 3) Cooperação entre escolas, meios de comunicação social, ONGs, empresas privadas e instituições públicas; 4) Consolidação e promoção da esfera pública da sociedade e seu relacionamento com a mídia (Peréz Tornero, 2007, pp. 11-12). Mais recentemente, verificou-se a realização da Agenda Paris da Unesco, em 2007, que emitiu 12 recomendações para a educação mediática, entre as quais se sugere o desenvolvimento de programas de educação para os mídia em todos os níveis, treinamento de professores, pesquisa

¹⁸ O presente trabalho entende Educação para os Media como o processo que conduz a determinados níveis de Literacia Mediática (Fastrez, 2010; Roosen, 2013; Pinto *et al.* 2011 apud Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 7).

e cooperação internacional (Aguaded *et al.*, 2011); e a *Global Media and Information Literacy Week*, realizada entre o final de outubro e o começo de novembro de 2017, na Jamaica¹⁹.

Assim como a Unicef, a União Europeia também tem empreendido esforços para o desenvolvimento da investigação em Literacia Mediática através da promulgação de diretivas e estudos a nível aprofundado. A Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, define a Educação para os Media como um processo que “visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura”. A mesma Diretiva acrescenta que “as pessoas educadas para os media”, ou seja, os cidadãos com maiores graus de literacia, “são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório” (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 9). Dois anos mais tarde, em 2009, a Comissão Europeia, através da Recomendação 2009/625/CE, volta a tratar da Educação para os Media e define a Literacia Mediática 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” (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 8).

Ainda segundo os autores, por meio da Diretiva 2010/13/UE7, o Parlamento Europeu e o Conselho instituem a necessidade de a Comissão Europeia apresentar um relatório sobre os níveis de Educação para os Media. Em resposta à essa determinação, o estudo “*Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*” coordenado pela EAVI²⁰, por solicitação da Comissão Europeia (2009), teve como objetivo delinear um modelo de análise capaz de avaliar a Literacia Mediática, o qual detalharemos melhor a seguir.

3.2.2 Dimensões da Literacia Mediática

Ferrés e Piscitelli (2012, p. 76) utilizam o conceito de dimensão - entendido como “cada uma das magnitudes de um conjunto que serve para definir um fenômeno - para enumerar, dentro do fenômeno da Comunicação, os diferentes elementos constitutivos a serem levados em conta nas análises de Literacia Mediática²¹. Os autores determinam seis dimensões básicas que se relacionam com o domínio de conhecimentos, destrezas e atitudes que integram a Literacia Mediática:

¹⁹ Disponível em: www.en.unesco.org/global-mil-week-2017

²⁰ EAVI é a sigla usada para European Association for Viewers Interests, uma organização internacional sem fins lucrativos, registrada em Bruxelas, que defende a alfabetização mediática e a cidadania plena. A EAVI apoia a adoção de iniciativas que permitem aos cidadãos ler, escrever e participar da vida pública através da mídia. Fonte: <https://eavi.eu/about-us/>

²¹ No texto original, o termo usado é Competência Mediática, mais comum nos estudos dessa área realizados em língua espanhola. O presente trabalho optou por utilizar a terminologia Literacia por ser ela mais comumente utilizada em Portugal e consciente de que adequação terminológica não irá causar ruídos ou alteração de significado do conteúdo.

Linguagem, Tecnologia, Processos de interação, Processos de Produção e Difusão, Ideologia e Valores, e Estética.

Essas dimensões são percebidas através de dois âmbitos da participação do indivíduo: o âmbito de análise, quando ele recebe mensagens e interage com elas e o âmbito de expressão, quando ele produz mensagens (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79). A seguir discorreremos sobre cada uma das dimensões propostas pelo estudo, trazendo alguns exemplos de conhecimentos e capacidades inerentes aos dois âmbitos indicados pelos mesmos.

A dimensão da Linguagem tem como ações dentro do âmbito de análise: a capacidade de interpretar e avaliar os diversos códigos de representação e a função que cumprem em uma mensagem; a capacidade de analisar e de avaliar as mensagens a partir de uma perspectiva do significado e do sentido, das estruturas narrativas e das convenções de gênero e formato, capacidade de compreender o fluxo de histórias e informações procedentes de múltiplos meios, suportes, plataformas e modos de expressão; a capacidade de estabelecer relações entre textos - intertextualidade - códigos e meios, elaborando conhecimentos abertos, sistematizados e interrelacionados. Já no âmbito de expressão estão inseridas a capacidade de expressar-se mediante uma ampla gama de sistema de representação e de significação, a capacidade de escolher entre diferentes sistemas de representação e diferentes estilos em função da situação comunicativa, do tipo de conteúdo que foi transmitido e do tipo de interlocutor e a capacidade de modificar produtos existentes, conferindo-lhes um novo sentido e valor.

A dimensão referente à Tecnologia comporta, no âmbito de análise: a compreensão do papel que desempenham na sociedade de tecnologias de informação e comunicação e seus possíveis efeitos; a capacidade de gerenciar inovações tecnológicas que possibilitam a comunicação multimodal e multimídia e a capacidade de funcionar efetivamente em hipermídia, transmedia e ambientes multimodais. O âmbito de expressão refere-se: à capacidade de utilizar com propriedade as ferramentas comunicativas em um ambiente multimídia e multimodal, capacidade de adaptar ferramentas tecnológicas aos objetivos comunicativos pretendidos, capacidade de desenvolver e manipular imagens a partir da consciência de como se constroem as representações da realidade.

Na dimensão relacionada aos Processos de interação, o âmbito de análise compreende: a capacidade de seleção, revisão e auto-avaliação da própria dieta midiática, em função de critérios conscientes e razoáveis, capacidade de entender porque gostam de determinados medias, produtos ou conteúdos, tomar consciência das ideias e valores que se associam a personagens, ações e situações que geram, de acordo com os casos, emoções positivas e negativas, capacidade de discernir e de gerir as desassociações que se produzem às vezes entre sensação e opinião, entre emotividade e racionalidade, capacidade de apreciar as mensagens provenientes de outras culturas

para o diálogo intercultural, capacidade de gerir o ócio mediático convertendo-o em oportunidade para o aprendizado.

Já no âmbito da expressão estão inseridas a atitude ativa na interação com as telas, entendida como uma oportunidade para construir uma cidadania mais completa, um desenvolvimento integral, para transformar-se e para transformar o meio ambiente, capacidade de realizar trabalhos colaborativos através da conectividade e da criação de plataformas que facilitam as redes sociais, a capacidade de interagir com as pessoas e com diversos coletivos em ambientes cada vez mais plurais e multiculturais, conhecimento das possibilidades legais de reivindicar contra o não cumprimento das normas vigentes em matéria audiovisual e atitude responsável nessas situações.

A dimensão dos Processos de Produção e Difusão comporta, no âmbito de análise, o conhecimento das diferenças básicas entre produções individuais e coletivas, entre produções populares e corporativas, e, no âmbito destas últimas, se for o caso, entre aquelas elaboradas por instâncias de propriedade pública e privada, conhecimentos básicos sobre os sistemas de Produção. Já dentro do âmbito da expressão estão, entre outros, capacidades e recursos como o conhecimento das fases dos processos de produção e a infraestrutura necessária para produções pessoais, grupais ou corporativas; a capacidade de trabalhar, de forma colaborativa, no desenvolvimento de produtos multimídia; a capacidade de compartilhar e divulgar informações, através de redes sociais e sociais tradicionais, aumentando a visibilidade das mensagens, interagindo cada vez mais com as comunidades.

O âmbito de análise da dimensão da Ideologia e valores traz a capacidade de descobrir como as representações midiáticas estruturam nossa percepção da realidade muitas vezes através de comunicações inadvertidas, capacidade de avaliar a confiabilidade das fontes de informações, extraíndo conclusões críticas tanto do que é dito como o que é omitido, capacidade de procurar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações de diferentes sistemas e diferentes ambientes, entre outros. Já no âmbito da expressão encontram-se, por exemplo a capacidade de aproveitar as novas ferramentas comunicativas para transmitir valores e contribuir para a melhoria do ambiente, a partir de uma atitude de compromisso social e cultural e a capacidade de elaborar produtos e de modificar os já existentes para questionar valores ou estereótipos presentes em algumas produções midiáticas.

Por fim, a dimensão Estética tem, em seu âmbito de análise a capacidade de extrair o prazer dos aspectos formais, ou seja, não só o que é comunicado, mas também na forma como ele se comunica, sensibilidade para reconhecer uma produção midiática que não atende aos requisitos mínimos de qualidade estética, capacidade de relacionar produções midiáticas com outras manifestações artísticas, detectando influências mútuas. No âmbito da expressão estão incluídas a capacidade de produzir mensagens elementares que são compreensíveis e que contribuem para

aumentar os níveis pessoais ou coletivos de criatividade, originalidade e sensibilidade, e a capacidade de apropriar-se e de transformar produções artísticas, potencializando criatividade, inovação, experimentação e sensibilidade estética.

Um outro esquema de dimensões da Literacia Mediática, menos extenso, é encontrado em trabalhos de autores como Buckingham (2005) e Livingstone (2003). Apesar de conterem algumas diferenças entre si, a começar pelo número de dimensões - quatro no caso de Livingstone e três no caso de Buckingham *et al.* - ambas as propostas privilegiam as capacidades de acesso, processamento/entendimento/análise e criação de conteúdo informativo dentro de contextos comunicativos mediatizados.

As duas propostas elegem o Acesso como dimensão primária, contemplando, para Buckingham, tanto o acesso físico ao equipamento, em uma configuração em que o indivíduo possa usá-lo de forma irrestrita quanto a capacidade de manipular esta tecnologia (e os softwares a ela associados) para localizar o conteúdo ou informação requeridos. Eles assinalam que, com meios mais antigos como a rádio e a televisão, a questão do acesso não é um problema dada a proliferação destes equipamentos e sua ampla utilização pelos diferentes setores da sociedade.

No caso das tecnologias digitais, persistem desigualdades significativas no acesso por partes das classes economicamente desfavorecidas (Buckingham, 2005, p. 6), influenciado por questões como a frequência do acesso (usuários diários teriam, para o autor, mais confiança em suas habilidades na Internet), o entendimento que os familiares têm em relação à função da Internet e o nível das capacitações fornecidas pelas escolas para o uso da rede mundial de computadores. Livingstone concorda com o posicionamento de Buckingham ao entender o acesso como um processo dinâmico e social e não um ato de provisão pontual. A pesquisadora oferece uma visão detalhada dos componentes que exercem influência sobre o acesso dos indivíduos, tendo como foco as práticas que envolvem a Internet, à exemplo do tipo de dispositivo usado, dos softwares escolhidos, da velocidade de conexão e da própria competência técnica para manipulação do dispositivo (Livingstone, 2003, pp. 7-8).

A segunda dimensão apontada por Buckingham *et al.* é a Compreensão, que se refere ao que os usuários fazem após acessar/localizar o conteúdo. Essa dimensão abarca a capacidade de avaliação crítica dos indivíduos (Buckingham, 2005, p.6) e sua percepção e análise dos esquemas de representações, das motivações comerciais e demais interesses que perpassam a informação veiculada nas mídias. O âmbito nomeado como Compreensão por Buckingham é dividido em duas dimensões na obra de Livingstone: a Análise e a Avaliação.

Por Análise a pesquisadora compreende a capacidade de analisar textos simbólicos, independente da mídia onde estes estão inseridos. Ela argumenta que fomos tradicionalmente educados a interpretar textos de natureza escrita, uma herança da tradição impressa em voga por tanto tempo

na nossa sociedade. O advento da mídia audiovisual e da Internet obrigam o usuário decodificar textos mais complexos, entendendo o funcionamento das mídias e questionando as mensagens nelas veiculadas, não se limitando a entrar em contato com a informação, em uma visão de que os dispositivos são “janelas do mundo”, através dos quais vê-se a realidade tal como ela é (Livingstone, 2003, pp. 9-10).

Para falar da complexa dimensão da Avaliação, Livingstone faz um breve percurso histórico acerca do modo como a avaliação crítica foi debatida por teóricos do séc. XX que, tendo os olhos voltados para as mídias de massa, produziram pesquisas nesse campo sob um viés por vezes paternalista e discriminatório (opondo popular e massivo, alto e baixo, dominante e resistente) e outras vezes com pretensões democratizantes, opondo-se ao elitismo. Esse embate, defende a autora, ainda permeia as discussões contemporâneas, trazendo prejuízos à educação mediática por centrar o debate na questão da qualidade cultural (Livingstone, 2003, p.11).

O ambiente digital da Internet altera esse contexto ao oferecer aos usuários a possibilidade de gerar conteúdo, o que aumenta em proporções nunca antes vista o fluxo de mensagens, saindo da lógica de concentração de emissão que caracteriza as mídias de massa. A autora defende que, nesse ambiente digital, a Avaliação não deve ser voltada para o responder perguntas mas sim para o questionar respostas. A Internet, defende, não deve ser vista como uma fonte de respostas corretas mas um espaço para questionar, refletir e qualificar o que à primeira vista é dado como certo (Livingstone, 2003, p. 12), tendo como base um conhecimento do funcionamento da Internet, incluindo seu âmbito comercial e a credibilidade das fontes, entre outros aspectos.

Nomeada como “Criação” por Buckingham e “Criação de Conteúdo” por Livingstone, a última das dimensões propostas coloca o foco no papel de produtor do indivíduo - potencializado no ambiente digital -, abarcando práticas de emissão que vão desde a criação de sites e filmagem de vídeos até tarefas hoje simples do cotidiano como o envio de um email (Buckingham, 2005, p. 24). A Criação não estaria restrita a uma ideia de emissão convencional, de produzir um conteúdo e publicá-lo, mas também relacionada com a dinâmica da interação, em que o indivíduo, produz conteúdo ao entrar em contato com outras pessoas na Internet, a exemplo da participação em conversas e jogos online (Livingstone, 2003, p. 14). Como muitas destas ações de criação requerem um conjunto de habilidades relacionadas com o design, a manipulação de técnicas, os esquema de representações e a consciência do público, supõe-se que o ato de produzir conteúdos em meios digitais tornaria os indivíduos mais críticos, aumentando seu nível de literacia, o que ainda não foi comprovado (Buckingham, 2005, p. 24). Livingstone, que compartilha desse entendimento, sintetiza essa

hipótese ao relembrar o argumento pedagógico de que que “as pessoas aprendem melhor sobre os media produzindo-os” ²²(p.14).

Já referido anteriormente, o estudo “*Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*” coordenado pela EAVI, advindo de uma solicitação da Comissão Europeia (2009), procurou delinear um modelo de análise capaz de avaliar a Literacia Mediática, definida no documento como “a capacidade que um indivíduo tem para interpretar autonomamente e criticamente o fluxo, a substância, o valor e a importância dos media em todas as suas formas” (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 9).

O estudo indica a existência de duas dimensões da Literacia Mediática: as competências individuais e os fatores contextuais. A primeira dimensão subdivide-se, por sua vez, em competências pessoais formadas pelos usos (interação entre a disponibilidade e as capacidades operacionais) e pela compreensão crítica (que invoca as capacidades cognitivas para avaliação de aspectos dos media) e em as competências sociais (composta pelas habilidades comunicativas, que englobam aspectos como a criação de conteúdos, relações sociais e participação).

A segunda dimensão, referente aos fatores contextuais, incorpora cinco áreas: a Educação para os Media, as políticas de Literacia Mediática, a indústria mediática, a sociedade civil e a disponibilidade dos media. As duas dimensões e seus respectivos elementos constituintes estão organizados em um esquema de pirâmide, com os fatores contextuais a constituírem a base, as competências pessoais a formarem o estágio acima da base e as competências sociais a figurarem no topo, sendo a Literacia Mediática o resultado do processo dinâmico entre a base, passando pelo nível intermediário até chegar ao topo (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 9-10).

Um estudo posterior, realizado em 2011 pelo *Danish Technological Institute* (DTI) e a EAVI avaliou a validade teórica e aplicada da conceitualização de Literacia Mediática do estudo de 2009. A proposta de dimensões em pirâmide lançada pelo estudo de 2009 é criticada neste trabalho por seu caráter estático e simplificado, alheio à constatação de que, na prática, a relação entre as dimensões é muito mais fluida, dinâmica e interligada, não podendo, dessa maneira, encarar aquele modelo como a única forma de enquadramento e avaliação da Literacia Mediática.

O estudo propõe, então, um esquema de quatro dimensões não ordenadas (ao contrário do estudo anterior) que compõem o campo da Literacia Mediática: o contexto, nacional e pessoal onde o indivíduo está inserido; o acesso aos dispositivos técnicos, o que inclui a disponibilidade e o seu uso; o entendimento crítico, composto pela consciência do contexto e a avaliação, que remetem para a capacidade de descodificação, classificação do conteúdo e julgamento do contexto e do

²² Traduzido do original em inglês “people learn best about media through making it” (Livingstone, 2003, p. 14)

contexto; e, por fim, a comunicação, que abrange a criação, a participação e a interação dos usuários, relacionada com a melhoria da cidadania (Pereira, Pinto & Moura, 2015, pp. 10 - 11).

Uma outra gama de dimensões é apresentada pelos pesquisadores Simone Petrella, Sara Pereira e Manuel Pinto no trabalho “Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional. Estudo das Trocas e Partilhas no ‘Encontro’ entre Gerações Distantes” (2012). Entre as sete dimensões a serem consideradas no estudo da Literacia Mediática estão: a expressão criativa, relacionada à utilização dos novos media para expressar ideias e representar de forma concreta o conhecimento; a experimentação, que se refere à possibilidade de experimentar o mundo à nossa volta como forma de *problem solving* (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robinson, 2010) a partir da manipulação de dados e informações mediáticas; a aproximação multicultural, que, a partir da possibilidade, permitida pelo novo ambiente mediático, de comunicação e partilha de experiências entre grupos e comunidades extremamente diversas (Jenkins *et al*, 2010), consiste no dotar de instrumentos necessários para estimular a sensibilidade e o espírito crítico para reconhecer, compreender e respeitar multiplicidades culturais; a colaboração e criação de redes, ligada à capacidade de procurar e partilhar informações e confrontar opiniões dentro das próprias redes relacionais; a reflexividade, que define a capacidade de refletir sobre e com a tecnologia em seus aspectos políticos, econômicos e socioculturais; o pensamento crítico, que se refere à capacidade de criticar e avaliar os conteúdos mediáticos e a credibilidade de cada fonte e decodificar diferentes tipos de linguagens e códigos; e, por fim, a responsabilidade e participação social, que seria, para os autores o objetivo final da literacia mediática e a última competência que contém todas as outras. Esta estaria ligada “à estimulação e à capacitação dos cidadãos para a participação na vida pública e para o exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Petrella, Pereira & Pinto, 2012, p. 137).

Paula Lopes (2014) busca nas definições de Literacia Mediática - tida como a capacidade de aceder, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diversos contextos (Aufderheide e Firestone, 1993; Thoman, 2003; Livingstone, 2003; Thoman e Jolls, 2003) e validada pelo *Media literacy expert group* em 2006 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”²³ - para enunciar os tipos de contexto e elaborar o conjunto de dimensões e domínios operacionais a serem levadas em conta na construções das situações-problemas que integram a prova da referida literacia mediática (Lopes, 2014, p. 163).

²³ Cf. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital, de 20 de dezembro de 2007.

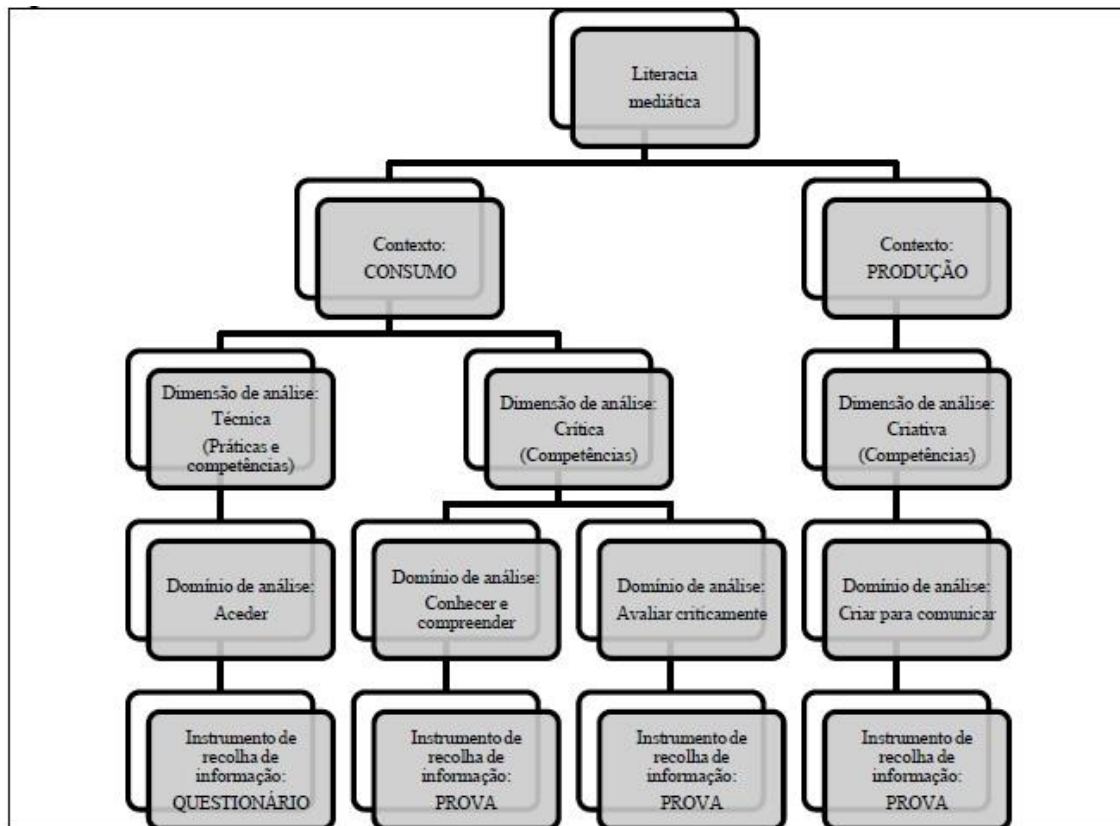


Figura 2 - Modelo de análise de Literacia Mediática

Fonte: Lopes, 2014, p. 168.

Como se pode observar na Figura 2, a autora enumera três dimensões, técnica, crítica e criativa, que englobam quatro domínios operacionais a serem avaliados. O primeiro domínio (aceder) diz respeito à relação entre o indivíduo e o meio enquanto plataforma de procura/aquisição de informação. Na sociedade da informação e do conhecimento, acede aos media quem tem meios (tecnologia, por exemplo), *know-how* e competências para o fazer (Lopes, 2014, pp. 163-164).

Já o segundo (compreender) e o terceiro domínios (avaliar), de acordo com a autora, evidenciam o indivíduo e a sua circunstância: a sua própria cultura dos *media* (*knowledge about Media + understanding Media*), a sua capacidade de pensar por si próprio (Lopes, 2014, p. 165). Resgatando uma definição oriunda do documento “*Process skills: success for life*” - *Literacy for the 21st Century/Center for Media Literacy* (2003, p. 28), produzido pela organização educacional Center for Media Literacy²⁴, Paula Lopes afirma que o domínio do compreender refere-se ao (re)conhecimento do universo mediático e à identificação de componentes básicas: símbolos, marcas, palavras, técnicas e à capacidade de interpretar e compreender a forma e a estrutura de uma mensagem mediática, o seu conteúdo e o contexto em que ocorre. Em pormenor, refere-se à

²⁴ Para mais informações sobre a organização, consultar: <https://www.medialit.org/>

interpretação de mensagens e de conteúdos usando variados conceitos e ao uso de estratégias cognitivas incluindo comparação/contraste, distinção factos/opinião e identificação causa/efeito (Lopes, 2014, p. 166).

Já o domínio do avaliar diz respeito à capacidade de avaliar mensagens, fazer julgamentos acerca da sua veracidade, qualidade e relevância. Ou seja, refere-se à apreciação de mensagens de diferentes géneros e formatos, à avaliação da qualidade de uma mensagem com base no seu conteúdo, à produção de um julgamento de valor baseado em princípios éticos, morais, democráticos do próprio indivíduo (Lopes, 2014, p. 166).

Por fim, o domínio do criar refere-se ao uso da linguagem e ao uso de técnicas de comunicação para produzir e disseminar conteúdos na esfera pública, capacidade de criar, editar e comunicar mensagens mediáticas, usando várias técnicas e tecnologias mediáticas em vários contextos. Em pormenor, refere-se ao uso da linguagem e ao uso de técnicas de comunicação para produzir e disseminar conteúdos na esfera pública (Lopes, 2014, p. 166).

3.2.3 Avaliações de Literacia Mediática em Portugal

A nível nacional, alguns estudos têm sido desenvolvidos na última década para dar conta da necessidade de entender não só os hábitos de consumo mas, principalmente, os níveis de literacia da população portuguesa através da aplicação de questionários para a recolha de dados pessoais e concomitantemente, aplicação de testes de avaliação de literacia mediática. Os investigadores Paula Lopes, Sara Pereira, Pedro Moura e Amália Carvalho, no artigo “Avaliações de literacia mediática: o caso português”, dedicam-se a recensear os principais trabalhos de pesquisa dos níveis de literacia mediática da população portuguesa realizados até o ano de 2015, data em que o artigo foi publicado.

Entre os trabalhos apontados pelos estudiosos como tendo relevância nesse campo destaca-se aquele desenvolvido em 2008 pelas investigadoras Sílvia G. João e Isabel Menezes, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade do Porto, que tiveram como objetivo construir e validar indicadores de literacia mediática a partir do conhecimento dos mecanismos de funcionamento dos media e das capacidades exploratórias e reflexivas de avaliação crítica e integração dos conteúdos. Para isso, os participantes (alunos dos cursos de Jornalismo, Psicologia, Direito e Engenharia da Universidade do Porto), tiveram que explicitar sua concordância diante de afirmações sobre a socialização e autonomia dos media, acerca de notícias de carácter preconceituoso e o tipo de mensagem contida em uma tira de banda desenhada. O resultado da avaliação apontou para a não existência de diferenças significativas entre os cursos em relação ao conhecimento acerca do funcionamento dos media. No caso da notícia discriminatória, os alunos

de Direito foram os que mais negaram a existência de discriminação (Lopes, Pereira, Moura & Carvalho, 2015, p. 49).

Em “Teorias da conspiração: sedução e resistência a partir da literacia mediática”, tese de mestrado defendida em 2010, a pesquisadora Sandra Silva propôs-se avaliar os efeitos da teoria da conspiração que colocava os atentados do 11 de setembro como pretexto intencionalmente criado para iniciar a Guerra no Oriente Médio. Para isso, a autora criou seis textos diferentes que se relacionavam com dois indicadores de literacia mediática: o posicionamento do jornalista (alinhado ou neutro) e as fontes de informação citadas (credíveis, duvidosas e sem fontes). Os inquiridos foram alunos dos cursos de Ciência da Informação, Ciências da Comunicação e Línguas Aplicadas da Universidade do Porto. Segundo a autora, os alunos de Ciência da Comunicação não demonstraram níveis de literacia mais elevados e deixaram-se seduzir por textos de origem duvidosa (Lopes, Pereira, Moura & Carvalho, 2015, p.50).

Outro estudo citado pelos pesquisadores foi desenvolvido pela investigadora Paula Lopes, que tentou entender se as práticas mediáticas e a literacia mediática dos indivíduos têm impacto relevante nas suas práticas de cidadania. Na tese de doutoramento “Literacia mediática e cidadania: práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa”, defendida em 2014, Paula Lopes apresentou e analisou os resultados da aplicação de um questionário (para recolha de informação acerca de práticas mediáticas e de práticas de cidadania) e de uma prova de literacia mediática (para avaliação de competências de literacia mediática) a uma amostra de 500 estudantes adultos que frequentavam classes dos níveis básico e secundário do Ensino e Formação de Adultos e cursos de licenciatura e mestrado, em estabelecimentos do ensino superior, na Grande Lisboa, no ano letivo 2011-2012. Entre outras conclusões, o estudo não encontrou relação entre os níveis de literacia e a participação cívica dos inquiridos, concluindo que as competências em literacia mediática não são determinantes para o exercício de uma cidadania ativa e plena.

Em “Avaliação dos níveis de literacia mediática: estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho”, tese de mestrado defendida em 2015 na Universidade do Minho, a autora Amália Carvalho dedicou-se a avaliar os níveis de literacia mediática de indivíduos que compõem a população ativa portuguesa. Para isso, aplicou um questionário, um teste de competências e realizou grupos de focos com trabalhadores da empresa Bosch, que trabalhavam na unidade localizada na cidade de Braga.

A autora elaborou uma série de questões para avaliar a dimensão de compreensão e análise crítica dos participantes e posteriormente cruzou estes resultados com os dados sociodemográficos dos inquiridos, culminando em uma avaliação rica da relação entre estas duas dimensões e na divisão dos participantes em três níveis de literacia mediática: básico, intermediário e avançado.

Também citado pelos autores (p. 56), o importante trabalho *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano*, desenvolvido e publicado pelos investigadores Sara Pereira, Manuel Pinto e Pedro Moura em 2015, consistiu na aplicação e interpretação dos dados obtidos através de um questionário de usos e um teste de avaliação mediática respondido por 679 estudantes de 46 escolas públicas portuguesas, tendo em conta as unidades territoriais (NUT II).

Entre as três dimensões de literacia mediática avaliadas que consistem nos acessos e usos; a compreensão, análise e avaliação; produção e participação, apenas as duas últimas resultaram em pontos para os inquiridos, já que os autores não acreditaram ser a primeira dimensão um indicador de maior ou menor nível de literacia. No fim da avaliação, os autores concluíram que, apesar da onipresença do uso de alguns meios de comunicação como o telemóvel, “os conhecimentos existentes serão ora pouco específicos ora pouco presentes” (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 94 citado em Lopes, Pereira, Moura e Carvalho, 2015, p.57), e que “o envolvimento dos alunos na produção e participação através dos meios não revelou grande sofisticação ou recorrência” (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 94 citado em Lopes, Pereira, Moura e Carvalho, 2015, p.57).

Capítulo 4. Um mundo que envelhece

“O mundo está envelhecendo”, é o que alarmam os meios de comunicação, em uma série de matérias recheadas de dados sobre taxas cada vez maiores de pessoas com mais de 60 anos em contraposição ao decréscimo das taxas de fertilidade e, conseqüentemente, do número de jovens e adultos. “Somos uma população envelhecida e temos que estar preparados para isso”, advertem os gestores políticos, preocupados com um sistema previdenciário que precisará ter fôlego para oferecer bem-estar ao crescente contingente de idosos.

Não se trata de exagero falar em um mundo envelhecido. Segundo dados da 2017 *Revision of World Population Prospects*, documento publicado pela Organização das Nações Unidas com estatísticas e projeções de diferentes aspectos da população mundial, em 2017, haviam 962 milhões de pessoas com mais de 60 anos no mundo²⁵, o que corresponde a 13% da população total do planeta (United Nations, 2017). A previsão é de que esse número mais do que dobre até 2050, quando chegará a 2,1 bilhões, correspondente a 21,6% da população e mais que triplique até 2100, quando serão 3,1 bilhões de pessoas, que equivalerá a 27,7% do total.

Ainda segundo o documento, a população com 60 anos ou mais cresce a um nível de 3% ao ano, sendo, dessa maneira, a faixa etária com maior taxa de crescimento existente. O relatório segue classificando como “inevitável” o crescimento na proporção do número de idosos em relação à outros grupos etários por conta da combinação entre aumento da expectativa de vida e declínio das taxas de natalidade (United Nations, 2017, p. xxxiii).

A Europa é uma região particularmente afetada por esta tendência, assistindo-se à gradual convergência dos indicadores de envelhecimento entre os países (Páscoa & Gil, 2017, p. 32). Neste continente, que é aquele com maior taxa de pessoas idosas (25% da população), os índices de natalidade encontram-se abaixo de 2,1 filhos por mulher, valor necessário para garantir a substituição populacional à longo prazo²⁶. Atualmente, essa taxa é de 1,6 filhos por mulher, podendo chegar a 1,8 entre os anos de 2045 e 2050, o que, ainda assim, não garante o equilíbrio intergeracional e produtivo.

Em uma perspectiva grupal, estamos, de facto, envelhecendo. Esse envelhecimento tem conseqüências econômicas diretas, expressas no rácio de suporte potencial da população, que relaciona o número de trabalhadores no ativo com o número de indivíduos reformados. Mais

²⁵ No presente trabalho, optou-se por classificar como idosos os indivíduos com idade igual ou maior a 60 anos, seguindo a classificação etária presente em estudos recentes realizados pela Organização das Nações Unidas, como aquele já citado neste capítulo e também outros, disponíveis em <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf> e http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2015_Report.pdf

²⁶ Este valor deixou de ser atingido em Portugal desde 1981 (Cabral, Silva & Batista, 2016, p. 30)

racionalmente, o rácio é calculado dividindo o número de pessoas com idade entre 20 e 64 anos dividido pelo número de 65 anos ou mais (United Nations, 2017, p. xxxiii).

Em 2017, a África tinha 12,9 pessoas de 20 a 64 anos para cada pessoa com 65 anos ou mais. Este rácio é de 7,4 para a Ásia, 7,3 para a América Latina, 4,6 para a Oceania, 3,8 para a América do Norte e 3,3 para a Europa. Até 2050, espera-se que sete países na Ásia, vinte e quatro na Europa e cinco na América Latina e Caribe tenham rácios de suporte abaixo de 2. Estes valores baixos indicam as pressões fiscais e políticas que muitos países devem enfrentar nas próximas décadas em relação aos sistemas públicos de saúde, pensões e proteções sociais para uma população em crescimento (United Nations, 2017, p. xxxiii).

No caso português, as projeções do rácio de suporte potencial são igualmente preocupantes. Em 2015, para cada 100 portugueses com idade entre 15 e 64 anos, havia 31, 8 pessoas com idade acima de 65 anos. O 2017 Revision of World Population Prospects prevê que essa proporção chegará a 67,5 idosos por 100 indivíduos entre 15 e 64 anos em 2050 e a 68,9 pessoas idosas, em 2100. Já a Base de Dados Portugal Contemporâneo (Pordata), indica que em 2016 haviam 148, 7 idosos para cada grupo de 100 indivíduos jovens no país, colocando Portugal como o terceiro país com o maior índice de envelhecimento da Europa, atrás apenas da Itália e Alemanha²⁷.

Em 2015, Portugal possuía 21,5% da população acima dos 65 anos, o que equivalia a 2,2 milhões de pessoas (United Nations, 2017, p. 611). Neste mesmo ano, segundo o Portal Pordata, a esperança de vida de um idoso de 65 anos era de viver mais 17, 4 anos para os homens (totalizando 82, 4 anos) e de mais 20, 7 para as mulheres (totalizando 85, 7 anos).

Os idosos não são apenas mais numerosos, como também mais velhos (Ferreira, 2015, p. 184). Se em 1950, a faixa etária acima de 85 anos nem sequer aparecia nos índices do *World Population Prospects* da ONU, em 2015 ela já correspondia a 0, 9% da população mundial e a 3, 4% da população portuguesa. Tornarmos-nos velhos em maior proporção e longevidade acarreta o intitulado “paradoxo do envelhecimento”.

Enquanto a sociedade encara o aumento da expectativa de vida como um acontecimento positivo, assumido universalmente como uma “bênção”, esse aspecto pode gerar, em contrapartida, sobretudo quando aliado à diminuição da fecundidade, como ocorre em Portugal, uma série de consequências complexas e gravosas para o nosso tipo de sociedade (Cabral, Silva & Batista, 2016, p. 31).

São exemplos de riscos trazidos pelo envelhecimento populacional a vulnerabilidade do estado de saúde, do isolamento social e da solidão até a dependência física, mental e econômica; o risco da estigmatização geracional mútua, percebida no preconceito dos mais jovens ante os mais velhos e

²⁷Fonte: <https://www.pordata.pt/Europa/%C3%8Dndice+de+envelhecimento-1609>

vice-versa; riscos para a sustentabilidade dos sistemas de previdência e saúde; riscos de competição real ou imaginária entre diferentes faixas etárias no mercado de trabalho e o próprio risco ao crescimento econômico Cabral, Silva & Batista, 2016, p. 31).

Agrega-se aos desafios anteriormente citados, o facto de que os idosos estão inseridos em uma sociedade mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o que demanda saberes e competências específicos para atuar a nível social e pessoal através destes aparatos tecnológicos (Abad, 2013, p. 174). A questão do envelhecimento, em uma perspectiva histórica e suas relações com segmentos como a educação e os meios de comunicação serão abordados no decorrer do presente capítulo.

4.1 O tema velhice em uma breve abordagem história

As representações sociais da velhice foram alteradas com o decorrer da história. A ideia de envelhecimento não é construída de maneira individual, mas em regime coletivo, em um processo resultante de forças psicossociais. Sendo assim, entender as representações sociais da velhice pode nos ajudar a entender a maneira como ocorre a construção do envelhecimento na nossa sociedade. Entendimento este que foi sendo alterado com o decorrer do tempo, sendo influenciado por diferentes fatores que incidem na construção de representações simbólicas a nível social.

Santos (2001) cita a China como uma civilização onde o idoso possuía e possui uma condição “privilegiada”. Ele destaca o papel do filósofo Lao Tsé ou Lao Tsy (604 - 531 a.C.), cujo nome é traduzido como “ancião” no léxico português, e que constrói uma perspectiva sacramentada do indivíduo idoso. Para ele, a velhice é um ponto supremo, de alcance espiritual máximo, sendo que aos 60 anos o ser humano “atinge um momento de libertar-se de seu corpo através do êxtase de se tornar um santo” (Santos, 2001, p. 91).

Também chinês, o filósofo Confúcio apresenta uma organização realista da sociedade, onde a educação do ser humano à família e da família ao Estado (encarado por ele como a grande família) conduziria ao princípio da simpatia universal, elemento central da organização social por ele proposta.

O Confucionismo tem como base a família, em cujos domínios todos devem obediência ao ser humano masculino mais velho. A autoridade do patriarca mantém-se elevada com a idade e até mesmo a mulher, tão subordinada, na velhice, passa a ter poderes mais elevados do que os jovens masculinos, exercendo influência preponderante na educação dos netos.

Confúcio acreditava que a autoridade da velhice é justificada pela aquisição da sabedoria, pregando que aos 60 anos o ser humano compreende, sem necessidade de refletir, tudo o que ouve; ao completar 70 anos, pode seguir os desejos do seu coração sem transgredir regra nenhuma, e que

a sua maior ambição era que os idosos pudessem viver em paz e, principalmente, que os mais jovens amassem esses seres. (Santos, 2001, p. 92)

A relação entre filhos e pais é especialmente tratada por Confúcio, que defende que não há nada no mundo tão grande como o ser humano; e, no ser humano, nada é maior que a piedade filial (Santos, 2001, p. 92). Cabe ao filho, segundo o Confucionismo, procurar tornar os pais seres humanos felizes, de todas as maneiras e em todos os momentos; sempre cuidar deles com carinho e atenção; demonstrar saudade e dó deles, por ocasião de sua morte; e, após a sua morte, oferecer-lhes sacrifícios com muita formalidade. O amor dos filhos aos pais envelhecidos, a assegurar-lhes maior proteção e segurança na última idade do seu processo de viver, compreende, para o filósofo, uma das mais sublimes ações do ser humano para consigo mesmo e para com a sua espécie (Santos, 2001, p. 92).

Em sua obra clássica “A velhice”, publicada em 1970, Simone de Beauvoir afirma que o primeiro texto escrito sobre a velhice data de 2500 a. C. e foi escrito pelo filósofo egípcio Ptah-Hotep, que lamenta, na obra, a decrepitude do corpo envelhecido, as faculdades intelectuais reduzidas, as dores físicas e a dificuldade de movimentação trazidas pela velhice, classificada por ele como “a pior desgraça que pode acontecer a um homem” (Santos, 2001, p. 92; Borges, 2007, p. 5).

Borges (2007) apresenta o percurso histórico feito pela filósofa francesa em “A velhice” para conceitualizar as formas de representação desse estágio da vida em diferentes épocas. Beauvoir vai até a Bíblia para ilustrar o trato dado aos idosos pelos judeus da Antiguidade. Nos textos bíblicos, como no livro de Deuteronômio, a velhice é retratada como uma benção e os homens idosos como pessoas a quem se deve respeito. O homem mais velho, no contexto palestino, governava a família enquanto sua saúde era boa (Borges, 2007, p. 6).

Na Grécia Antiga, por sua vez, segundo Beauvoir, duas opiniões opostas imperaram em relação à esse tema. Detentores de riquezas, o idoso grego era também um detentor de poder, respeitado no âmbito político. Para Platão, que defendia a superioridade da alma em relação ao corpo, o idoso, livre das necessidades físicas e com mais experiência de vida que os demais, tinha mais competência para governar a Polis. Para Aristóteles, que acreditava na unicidade entre corpo e espírito, a degradação física afetaria negativamente o espírito, o que tornaria o idoso incapaz de desempenhar funções políticas à frente da Polis. Segundo ele, a experiência de vida, celebrada por Platão, tornava o homem amargo, vil e extremamente ressentido com o passado (Borges, 2007, p. 6).

Beauvoir avança até a sociedade romana, onde “valores estavam intimamente ligados à questão da posse de bens materiais, eram respeitados os idosos que detinham propriedades. O Senado centralizava o poder e era composto pelos homens mais velhos, que haviam acumulado riquezas ao

longo de suas vidas” (Borges, 2007, p. 6). As idosas romanas também gozavam de prestígio e respeito, sendo responsáveis por administrar a casa, a educação dos filhos e os escravos.

Esse cenário é alterado com a ascensão do Cristianismo e o tratamento pouco interessado da Igreja em relação aos mais velhos. No seio do Catolicismo, até os papas eram jovens, o que fazia com que as esferas de poder fossem dominadas pelos que detinham juventude. O cavaleiro medieval, destemido e forte, devia ser jovem. Aqui a força física ausente nos idosos tornava-se um valor de extrema importância e culto. Entre vassallos e senhores a situação era igualmente desfavorável para os idosos, que eram obrigados a passar suas atribuições aos filhos à medida que envelheciam. Mas ainda mais deplorável era a vida dos camponeses idosos, muitas vezes relegados a uma situação de mendicância.

O Renascimento reforça o culto à juventude e o desprezo ao corpo velho. No caso do corpo velho das mulheres, inclusive, a sexualidade é negada e ridicularizada, segundo Beauvoir. Neste período, “há um consenso na literatura de que os idosos devem comportar-se de uma determinada maneira para que seja possível manter alguma dignidade na época da decrepitude, e, afastar-se dos prazeres carnavais e deixá-los aos jovens é um dos princípios a serem seguidos” (Beauvoir, 1970/1990 citado em Borges, 2007, p. 10).

O século XVII é marcado por um período de escassez de recursos, infestações de doenças, miséria e falta de higiene, que provocaram em uma redução da média de vida, que chegava a, no máximo 40 anos entre as camadas mais pobres e a 70 anos entre os nobres. No final do século XVIII o Estado passa a reconhecer o direito de existência de todo indivíduo e assim multiplicam-se as ações assistencialistas. “A assistência pública foi reformada neste sentido: a miséria dos deficientes e dos velhos foi um pouco atenuada. Por outro lado, as coalizões operárias multiplicaram-se para lutar contra o patronato, mas também para segurar-se mutuamente contra o desemprego e a doença” (Beauvoir, 1970/1990, p. 222 citado em Borges, 2007, p. 11).

A Revolução Industrial e a conseqüente transformação trazida por ela, caracterizada pelo êxodo rural, pela industrialização do trabalho, massivamente extenuante para a classe de operários que trabalhava nas fábricas, fez com que o idoso, mais uma vez, estivesse em uma posição desfavorável em relação aos demais por conta da perda de sua capacidade física, requisito obrigatório dentro desse novo contexto trabalhista.

Entretanto, entre os idosos burgueses, pertencentes à classe dominante da época, detentores de posses e riquezas, existia uma concepção de respeito pelo capital econômico acumulado ao longo dos anos (Beauvoir, 1970/1990; citado em Borges, 2007, p. 13). No seio familiar, essa modernização leva à uma intensificação da ideia de família nuclear, onde não há espaço para uma terceira geração. Cabendo ao idoso um lugar periférico nessa nova estrutura (Lima, 2008, p. 8).

O século XX, com o avanço do capitalismo, a eclosão de duas grandes guerras e o desenvolvimento da sociedade industrial e da medicina “abrandaram” alguns desconfortos da vida idosa, entretanto a representação social dessa classe passou a caracterizar-se por uma ideia de obsolescência (Borges, 2007, p. 14). Atualmente, a velhice é, muitas vezes, rejeitada e combatida com iniciativas médicas de anti-envelhecimento (Lima, 2008, p. 9), em que o indivíduo esforça-se para, ao menos fisicamente, não performar a velhice. No mundo contemporâneo, onde o novo é valorizado como força motora da produtividade e do avanço, o antigo e os valores tradicionais passam a perder relevância, incentivando a um culto da juventude em detrimento do idoso, visto como um indivíduo datado, ultrapassado e transgressor da normalidade social (Cabral, 2005, citado em Castro, 2013, p. 34).

4.2 Envelhecimento Ativo

O conceito de Envelhecimento Ativo, proposto em 2002 pela Organização Mundial de Saúde/World Health Organization (Serviço Nacional de Saúde, 2017), é definido como “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (World Health Organization, 2015; citado em Serviço Nacional de Saúde, 2017, p. 6). Em um documento de 2017, o órgão internacional volta a definir o termo, dessa vez como o “o processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional que possibilita o bem-estar na velhice”²⁸. Esta habilidade funcional é determinada pela capacidade intrínseca do indivíduo (ou seja, a combinação de todas as capacidades físicas e mentais do indivíduo - incluindo psicossociais), os ambientes em que ele ou ela habita (o que inclui ambientes físico, social e político) e a interação entre estes (World Health Organization, 2015, p. 3).

O termo “ativo” está relacionado com a participação contínua na vida social, económica, cultural, espiritual e cívica, indo além da possibilidade de ser física e profissionalmente ativo. O envelhecimento ativo é definido como o processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, para a melhoria da qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem (World Health Organization, 2002, citado em Serviço Nacional de Saúde, 2017).

A Gerontologia, campo de estudos que pesquisa o processo de envelhecimento com base em conhecimentos oriundos das ciências biológicas, psicocomportamentais e sociais (Gomes, 2007, p. 4) encara o conceito de velhice ativa, também chamada de velhice saudável ou bem sucedida ou produtiva, como um construto dos seguintes aspectos: físico, composto por saúde física, capacidade funcional, capacidades de autocuidado, evitação de fatores de risco como álcool e

²⁸ Tradução própria a partir do original “*the process of developing and maintaining the functional ability that enables well-being in older age*”.

tabaco e envolvimento com atividades físicas; social, formado pelo engajamento em atividades de lazer, trabalho, satisfação com a carreira, suporte social, amigos e família e ter uma pensão adequada; emocional: satisfação com a vida geral e com a saúde em particular; pessoal, onde estão inseridas atitudes favoráveis ao envelhecimento e senso de controle e motivação para transmitir conhecimentos a pessoas mais jovens (Strawbridge, Wallhagen, & Cohen, 2002; Fleck, Chachamovich, & Trentini, 2003 citado em Ribeiro *et al.*, 2009, p. 502).

Cabral, Ferreira, Silva, Jerónimo & Marques (2013), em sua obra “*Processos de Envelhecimentos em Portugal - Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*” oferece uma visão apurada e brilhantemente crítica do conceito de Envelhecimento Ativo. O autor inicia sua análise verificando as diferentes definições do termo formuladas por organismos internacionais como a Comissão Europeia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a OMS, esta última, já citada anteriormente no presente capítulo. Segundo ele, apesar de o tema ser comum nas agendas dos distintos organismos, a forma distinta como ele é encarado resulta, pelo menos em partes, “dos objectivos e do âmbito de intervenção que caracterizam essas organizações” (Cabral *et al*, 2013, p. 13).

O autor cita a definição da OCDE, que enuncia o envelhecimento ativo como

(...)a capacidade de as pessoas que avançam em idade levarem uma vida produtiva na sociedade e na economia. Isto significa que as pessoas podem elas próprias determinar a forma como repartem o tempo de vida entre as actividades de aprendizagem, de trabalho, de lazer e de cuidados aos outros. (OCDE, 1998, p. 92)

Relativamente a esta definição, chama atenção para o foco dado pela organização à ligação entre o envelhecimento e a produtividade económica. De acordo com ele, há neste contexto um realce da necessidade de prolongar a condição de ativo, desde que as condições de exercício profissional possam acompanhar os condicionalismos resultantes do processo de envelhecimento. A repartição do tempo entre atividades produtivas e não produtivas, segundo as preferências e as necessidades do indivíduo, aponta para uma desvinculação gradual do mundo do trabalho (Cabral *et al*, 2013, p. 13).

Por outro lado, aponta o autor, a Comunidade Europeia (CE) encara o envelhecimento ativo como

(...) uma estratégia coerente visando permitir um envelhecer saudável nas sociedades envelhecidas”, sendo para isso necessário desenvolver um conjunto de práticas que englobam “(...)a educação e a formação ao longo da vida; o prolongamento da vida activa; o adiamento da entrada na reforma e, mais progressivamente, por conseguir que as pessoas idosas se tornem activas durante a reforma e realizem actividades que reforcem as suas capacidades e preservem a saúde. (CE, 2002, citado em Cabral, 2013, p. 14)

Para ele, a definição destaca principalmente a actividade, seja ela produtiva ou não, embora exista claramente uma referência ao prolongamento da vida profissional na relação que estabelece com o estado de saúde. Segundo a CE, é através da actividade que o envelhecimento se torna saudável.

Cabral chama a atenção para uma dimensão comum nas definições acima citadas: a necessidade de prolongar a carreira activa. Aqui, o “estar ativo” está marcadamente ligado ao estar mantendo atividade profissional, o que permite que o indivíduo se integre de forma mais ampla na sociedade, evitando ou, pelo menos, adiando a diminuição dos contactos sociais e institucionais que resulta, habitualmente, da passagem à reforma. Na óptica do envelhecimento activo, é desejável que a inactividade surja o mais tarde possível (Cabral *et al*, 2013, p. 15).

Essa preocupação com o adiamento da inactividade, denuncia Cabral, não se restringe, entretanto, à preocupação em manter as pessoas ligadas por mais tempo à esfera do trabalho, por este tratar-se de uma instituição de integração na sociedade. Segundo observa o autor, os princípios do envelhecimento ativo têm sido usados para

(...) justificar o adiamento da idade da reforma, ditado sobretudo pela necessidade de assegurar a sustentabilidade financeira da segurança social, o que obriga, no atual quadro da política de transferência intergeracional e de baixa taxa de fecundidade, ao prolongamento das carreiras contributivas. (Cabral *et al*, 2013, p. 15)

Neste quadro, segundo Cabral *et al*, o prolongamento da vida ativa estaria a ser impulsionado mais pela “necessidade de estender os percursos contributivos do que pela necessidade de manter a atividade e a integração social das pessoas à medida que envelhecem” (Cabral *et al*, 2013, p. 15). Assim, o discurso do envelhecimento activo, defende Cabral, tem um carácter simultaneamente pragmático e ideológico, em que recomendações indiscutivelmente vantajosas para os indivíduos (relativas à adoção de hábitos de vida saudáveis), independentemente da sua condição social, se misturam com recomendações ditadas por considerações e interesses económicos alheios aos da maioria dos idosos.

Diante deste contexto, o autor reafirma que o envelhecimento activo não pode ser reduzido a uma única vertente - em especial a financeira, previdenciária e trabalhista, mas deve levar em conta o curso de vida dos indivíduos e a condição social de cada idoso. O estudo do envelhecimento deve assentar em uma

(...) abordagem global que contemple as relações entre os múltiplos aspectos que o integram, como a vida familiar, o emprego, a educação, a integração sociocultural, a saúde e a qualidade de vida, sem esquecer os preconceitos associados à idade (idadismo) que acentuam o seu estatuto marginal” e convida a “reformular a articulação entre a atividade e a reforma, entre o trabalho e a saúde, entre a participação e a exclusão, enfim, convida a que se caminhe para uma sociedade sem discriminações em torno da idade. (Cabral *et al*, 2013, p. 17)

4.3 Educação ao longo da vida

A educação linear, dividida em etapas e massificada homogeneamente para um grande contingente populacional, conquista implementada no século XX nas sociedades ocidentais, tem dado sinais de insuficiência nestas primeiras décadas do século XXI. Os contextos laborais e sociais em que os

indivíduos se encontram inseridos tem como um dos seus principais elementos caracterizadores a mudança contínua. As estruturas e agentes não só mudam, como mudam em uma velocidade muito grande. Como consequência, requerem, a todo momento, novas competências do cidadão que existe dentro destes organismos, que se vê continuamente obrigado a estar ciente e apto para atuar nos mesmos.

É o mundo líquido anunciado por Bauman (2000), que, segundo o autor, emergiu na segunda metade do século XX, caracterizado pela fluidez, pela não fixação no espaço e no tempo, em contraste com o mundo sólido existente até então, marcado pelas dimensões espaciais claras e uma menor importância do tempo. A analogia do autor é mundialmente famosa por sua perspicácia. Para ele, as relações e as instituições que integram nossa sociedade são como objetos fluidos, que “se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos” (Bauman, 2000, p. 10). Estão a todo momento a mudar de forma, de natureza. Por isso o tempo, aqui, é tão importante. Ele determina o estado de determinada coisa. Agora ela é isso. Depois, será outra.

Nesse contexto de mudança contínua, proporcionada pela sociedade do conhecimento e as inovações tecnológicas que as suportam, de surgimento de novas demandas a nível grupal e pessoal, a Educação recebe a tarefa de preparar o cidadão para atender a essas necessidades. Entra em cena, então, o conceito de Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida, voltado para a formação ininterrupta do cidadão a iniciar na infância e perdurar por toda a fase adulta, se estendendo até ao período pós-aposentadoria, e que seja, concomitantemente, permeado de novos conhecimentos que não venham a substituir, mas enriquecer os saberes e experiências já adquiridos (Xavier, 2015, p. 71). Essa aquisição de conhecimento pode se dar de maneira formal e não formal, sendo proporcionada através de políticas públicas ou por iniciativa do próprio indivíduo.

Paulo Freire, propagador da Educação para a libertação, chegou a também defender uma aprendizagem continuada, baseada na constatação da incompletude do ser humano. Ele afirmava não ser possível “ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (Freire, 2000, citado em Gadotti, s/d, p. 1). Gadotti (s/d), explicita a transformação apresentada pela Aprendizagem ao Longo da Vida face à Educação Tradicional:

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados

pelos sistemas formais de ensino. Este princípio nos obriga a termos uma visão mais holística da educação. (Gadotti, s/d, p. 3)

O autor afirma que a preocupação com uma aprendizagem ao longo da vida é antiga. De acordo com o autor, seiscentos anos antes de Cristo, Lao-Tsé sustentou que “todo estudo é interminável” (Lao-Tsé, 1967, p. 84). Platão também partilha da concepção de não ininterruptibilidade da educação, que para ele “é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade” (Platon, 1970, p. 666). A Educação ao Longo da Vida seria, dessa maneira, a expressão recente de uma preocupação antiga: a aprendizagem ao longo da vida.

Mais recentemente, após o Maio de 1968, a Unesco, o Conselho da Europa e a OCDE apresentaram novos projetos para substituir o sistema “tradicional” (considerado obsoleto) de ensino, por um sistema de Educação Permanente (Gadotti, s/d, p. 2). Publicado pela UNESCO em 1972, o Relatório Edgar Faure, completado pelo relatório Delors, em 1976, definiu pilares da Educação que abrangem todos os domínios que permitem o desenvolvimento integral do ser humano ao longo da vida.

Estes pilares básicos da educação são os seguintes: Saber-Ser, conhecendo-se a si próprio; Saber-Estar estando associado aos comportamentos e atitudes a ter nos diversos contextos sociais; Saber-Fazer, desenvolvendo várias técnicas e a capacidade de agir; e, por último, Saber Aprender a Aprender, associada às aprendizagens adquiridas e desenvolvidas nos múltiplos contextos em que o indivíduo está inserido (Silvestre, 2011, citado em Cunha, 2015, p. 27).

Essa vertente humanística da Educação, voltada para a participação e para a cidadania encontrada no Relatório Edgar Faure perdeu espaço para as necessidades do mercado. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Xavier (2015, p. 73), apresentando uma visão formulada por Canário (2013, p. 563), afirma que a partir dos anos 1980, “passámos de uma visão social e humanística da educação permanente para uma visão econômica e realista da produção de competências”, visando não mais à promoção social, mas a empregabilidade e a responsabilização individual.

Ao analisar o Livro Branco da Educação e Formação, documento publicado pela Comissão Europeia em 1995, e o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, publicado em 2000 pela mesma entidade, Cavaco (2013) constata que a finalidade da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida consiste na necessidade de “se investir fortemente na educação e formação como estratégia de desenvolvimento económico da União Europeia”. Segundo a autora, ambos os documentos veiculam a ideia da importância da economia Europeia se tornar competitiva face aos Estados Unidos da América e ao Japão, o que gerava uma demanda na área da formação dos recursos

humanos. “Parte-se do pressuposto que o investimento na educação e formação se traduz de uma forma directa e linear em desenvolvimento económico” (Cavaco, 2013, p. 450).

A autora prossegue sua análise criticando a dimensão meritocrática e extremamente individualista presente em diferentes documentos publicados pela Comissão Europeia e também pela Unesco, onde o indivíduo aparece como o único responsável pela sua formação intelectual e, conseqüentemente, seu fracasso ou sucesso como agente social e laboral.

Posicionamentos como o da Comissão Europeia, que declara que “aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento” (Comissão Europeia, 2000, p.3) e da Unesco, que defende que “os indivíduos devem assumir e responsabilizar-se pela sua vida” (UNESCO, 1997b, p.137 citado por Cavaco, 2013, p. 454) enquadram a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida na centrabilidade da responsabilidade individual. A aprendizagem é entendida como “um direito e um dever que os indivíduos devem assumir para evitar situações de exclusão social e profissional” (Cavaco, 2013, p. 452).

Dentro desse contexto de enfoque à responsabilização individual, os idosos acabam sendo prejudicados, defende Cavaco (2013), porque estes “raramente têm os meios para aceder e gerir a informação e não interiorizam, por várias razões, a necessidade da ‘gestão de si’” (Cavaco, 2013, p. 453). Exigir às pessoas idosas uma postura de responsabilização na construção e evolução do seu saber é, de acordo com a autora, “uma exigência que os coloca em desvantagem e gera desigualdade de oportunidades, porque não estão reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra” (Cavaco, 2013, p. 453).

Esta perspectiva gera desigualdades e penaliza tanto os idosos que não tiveram acesso a uma boa formação de base, que sentem-se incapacitados e desestimulados a realizar a tarefa de auto-formação, quanto os idosos com níveis de escolaridade mais elevados, que percebem que as práticas de educação e formação instrumentalizadas em função do mercado de trabalho e do desenvolvimento económico não se coadunam com os seus interesses e motivações.

4.4 Idosos e Tecnologias da Informação

A massificação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em especial, da Internet, registrada na última década, trouxe múltiplas oportunidades aos cidadãos no que concerne ao acesso à informação, aprendizagem, compartilhamento de conteúdos, facilitamento e barateamento do acesso às ferramentas comunicativas, desburocratização de tarefas cotidianas, maior participação cívica e outras. A lista de possibilidades vantajosas trazidas pelo maior acesso às TIC é enorme. Os desafios e desigualdades inerentes a esse processo, também.

No caso dos idosos, estes desafios aparecem emaranhados em um conjunto de elementos motivadores, que se apresentam em diferentes níveis e formas, amplificados pela própria condição

do ser idoso e os desdobramentos físicos e sociais que o processo de envelhecimento acarreta, como o isolamento, a diminuição da capacidade cognitiva e de movimento, o ócio e o aumento da dependência. Tudo isso desenvolvendo-se em um entorno social que solicita continuamente aos idosos o desenvolvimento de habilidades e destrezas no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (Abad, 2013, p. 174).

As gerações mais velhas possuem mais dificuldade em adaptar-se aos avanços digitais, por conta da inserção tardia desses dispositivos na vida destes indivíduos, quando os mesmos já eram adultos mais velhos ou idosos e por estarem, muitas vezes, fora de ambientes de aprendizagem. Também colaboram para o afastamento dos idosos das TIC a falta de acesso à internet em casa; a reduzida consciência do que a tecnologia pode oferecer; publicidade inadequada (não direcionada ou desadequadamente direcionada para os mais velhos); e receios (as gerações mais velhas tendem a ter alguns receios em relação à tecnologia, como o custo, a segurança ou o medo de fazer algo errado ou avariar o equipamento) (Coelho, 2017, p. 5). Em outras ocasiões, o que afasta os idosos das tecnologias de comunicação são os próprios serviços oferecidos por estas, que muitas vezes não estão focados nem são aplicados aos possíveis usos concretos úteis para pessoas desta idade (González-Oñate, Fanjul-Peyró & Cabezuelo-Lorenzo, 2015, p. 20).

Dessa maneira, a utilização das tecnologias digitais por parte da população idosa envolve na maioria das vezes dificuldades, provocando a exclusão digital (Páscoa & Gil, 2017, p. 34). Para esse grupo geracional, usufruir do potencial das TIC requer aquisição de novas competências e aprendizagem ao longo da vida, que se torna importante para “diminuir o risco de exclusão e a desigualdade geracional e para proporcionar-lhes o direito de exercer a sua cidadania e de participar ativa e plenamente na sociedade em rede” (Coelho, 2017, p. 2). González-Oñate, Fanjul-Peyró & Cabezuelo-Lorenzo (2015, p. 20) defendem o desenvolvimento de mecanismos para que o ensino e a aprendizagem sejam contínuos e alcancem a maior quantidade de pessoas, em especial as de idade avançada, que necessitam de novos conhecimentos e habilidades digitais.

Segundo Coelho (2017, p.5), as gerações mais velhas, denominadas de “migrantes digitais” (Prensky, 2001), que tiveram contato tardio com as tecnologias comunicativas, são as que se encontram mais afastadas da internet. Dados recolhidos no projeto A Sociedade em Rede em Portugal (Cardoso e outros, 2015), mostram que é a partir do escalão dos 55 aos 64 anos que a utilização da internet é minoritária, e especialmente reduzida entre os menos qualificados. Apesar disso, há uma tendência mundial de crescimento no uso das novas TIC por pessoas idosas. Vários estudos realizados pela ONU (por exemplo, o “Reporte de Envejecimiento de la Población Mundial”), estimam que mais de 2.000 milhões de adultos idosos estarão usando a Internet em 2050, um crescimento de 300% em relação aos valores atuais (Luna, Mendoza & Álvarez, 2015, p. 86).

Entre as oportunidades que o uso das novas TICs oferece a esse contingente crescente de utilizadores estão a melhora dos processos psicológicos, aspectos sociais e questões particularmente relacionadas com a dependência (Llorente-Barroso, Viñarás & Sánchez, 2015, p. 30). Bosch & Currin (2015) propuseram uma pesquisa sobre os motivos que levam as pessoas idosas a utilizar a Internet a partir do conceito de Usos e Gratificações, que trata de compreender por que e como as pessoas escolhem meios específicos para satisfazer necessidades específicas (p. 12).

Durante o estudo, os pesquisadores observaram a existência de três gratificações obtidas pelos idosos ao usar a Internet: gratificação de relaxamento e entretenimento, gratificação de informação e gratificação de utilidade social. A primeira delas, que diz respeito à dimensão da diversão na Internet, foi frequentemente citada pelos inquiridos, que afirmavam utilizar a rede para se livrar do tédio e distrair-se através da escrita de textos e da participação em jogos online. Também frequente, a gratificação de informação aparecia entre os entrevistados em situações como a leitura de notícias online e a pesquisa por termos no Google, que eles faziam para recolher informação necessária e depois passá-la nas conversas físicas que mantinham com outras pessoas.

Mas era a utilização da Internet a partir de sua capacidade de socialização a gratificação mais forte notada no estudo. Na maior parte do tempo em que estavam a utilizar a Internet os idosos o faziam para manter contato com outras pessoas através de correio electrónico e das redes sociais, o que incluía enviar e-mails, fazer chamadas de voz e vídeo e enviar mensagens instantâneas para familiares e amigos, fisicamente próximos ou que viviam em países diferentes.

Llorente-Barroso, Viñarás & Sánchez (2015) propõem um modelo de análise semelhante dos usos da Internet pelas pessoas idosas, mas utilizando a nomenclatura “oportunidades”. Assim como no estudo de Bosch & Currin, anteriormente citado, discorre-se sobre oportunidades de “ócio e entretenimento” e “oportunidades comunicativas”, mas acrescenta-se uma nova categoria: as oportunidades transacionais e administrativas. Segundo os autores (p.33), a Internet facilitou certos hábitos cotidianos das pessoas idosas, graças à possibilidade de realizar transações e trâmites administrativos online. Eles fazem referência a Miranda (2004), que afirma que estas operações são especialmente úteis para aquelas pessoas que possuem restrições motivadas por problemas de saúde, condição muito comum às pessoas de idade mais avançada.

4.5 Pesquisas sobre Literacia Mediática dos idosos portugueses

A pesquisa sobre Literacia Mediática em pessoas idosas a nível português ainda é muito escassa. Entre as poucas iniciativas académicas nesse âmbito, podemos destacar o trabalho dos pesquisadores Gina Maria Gouveia Páscoa e Henrique Manuel Pires Teixeira Gil intitulado “Envelhecimento e competências digitais: um estudo em populações 50+”(2017). A pesquisa teve como objeto de estudo indivíduos com mais de 50 anos que frequentavam cinco universidades

séniore do distrito de Castelo Branco e buscou investigar quais os fatores socioculturais que influenciam a opção pela aprendizagem das TIC e quais os impactos desta aprendizagem no bem-estar ao longo do processo de envelhecimento.

A partir de um questionário com 26 questões aplicado a uma amostra de 374 pessoas, os pesquisadores conseguiram inferir, entre outras coisas, que a falta de competências digitais gera medo e resistência por parte dos idosos em relação a utilização das TIC's; que muitos participantes, por não ter conhecimento sobre as potencialidades das TIC's ou não ter condições financeiras para adquirir os recursos tecnológicos, acabam por acreditar que não é necessário aprender a utilizar as TIC's. É curioso notar que, apesar de mais da metade dos inquiridos não enxergar essa necessidade de aprendizagem, mais de 90% da amostra considera positiva a aprendizagem das TIC's (Páscoa & Gil, 2017, p. 49).

Uma das vertentes dos trabalhos sobre literacia mediática e idosos põe o foco nas potencialidades da intergeracionalidade no processo de aquisição e melhoramento das competências mediáticas. É o caso do trabalho desenvolvido pelos investigadores Maria Raquel Patricio e Antônio Osório. Em “Como os adultos idosos usam o Facebook para literacia digital e aprendizagem ao longo da vida: um estudo de caso de aprendizagem intergeracional” (2013), os autores estudaram 20 idosos que frequentavam uma oficina de ensino intergeracional sobre TIC's no Instituto Politécnico de Bragança e demonstraram interesse em aprender a utilizar o Facebook. A partir de conversas, aplicação de questionários, discussões em grupo e observação, concluiu-se que “a motivação deste grupo para o uso do Facebook está relacionada com questões afetivas e sociais” e que o uso da rede social impulsionou a aquisição, o aumento e a consolidação de competências TIC, que passou a ir além do Facebook e englobar outras ferramentas mediáticas (Patricio & Osorio, 2013, p. 10).

No âmbito do Ano Europeu de Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as gerações, celebrado em 2012, os pesquisadores Simone Petrella, Manuel Pinto e Sara Pereira realizaram um estudo sobre a conexão entre dois grupos de crianças e um grupo de idosos da cidade de Braga, que se relacionam em um ambiente de partilha e jogos em torno dos media. Os autores chamam atenção para o processo de aprendizagem colaborativo e baseado na bidirecionalidade e na gratuidade da partilha, esquivando-se da visão restritiva de formação dos mais novos a partir dos mais velhos e vice-versa, e para a importância do fortalecimento das competências para um agir crítico e criativo no panorama dos media e participação como protagonistas na cultura contemporânea (Petrella, Pinto & Pereira, 2014, p. 154).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 5. Metodologia do estudo

O presente trabalho propõe-se investigar os níveis de consumo e literacia mediática em um grupo de idosos da cidade da Covilhã através da recolha de informações junto aos inquiridos e processamento e interrelação de dados. O problema de partida era o seguinte: “Quais são os níveis e perfis de Literacia Mediática dos idosos portugueses?”, aprofundámos a pesquisa ao estabelecer outros questionamentos (Q) decorrentes deste problema e ao formular um certo conjunto de hipóteses(H) correspondentes, a saber:

Q1. Quais são as práticas de consumo mediático dos inquiridos?

H1: Existe um maior consumo de televisão, jornal impresso e rádio por parte dos idosos e, paralelamente, uma baixa utilização da Internet através do computador, telemóvel e tablets.

Q2. Qual a relação existente entre as práticas de consumo mediático e os níveis de competência mediática encontrados?

H2: Um maior consumo de produtos mediáticos corresponde a um nível mais alto de competência mediática.

Q3. Qual a relação existente entre os níveis de competência mediática e fatores pessoais e socioeconômicos como sexo, escolaridade, renda e idade?

H3. Existem níveis de competência mediática mais altos em indivíduos do sexo feminino com maior grau de escolaridade, maior renda e menor idade.

5.1 Objeto de estudo

A população objeto de estudo foi constituída pelos idosos que frequentam o Centro de Ativ'idades da Câmara Municipal da Covilhã. A Covilhã é um município de 555,6 km² situado na região Centro do país (NUTS II), especificamente na sub-região das Beiras e Serra da Estrela (NUTS III), no distrito de Castelo Branco. No ano de 2011, quando foi realizado o mais recente recenseamento nacional, 51.797 pessoas viviam no município. Segundo dados do portal PorData²⁹, o município da Covilhã possuía nesta altura 12.249 moradores com idade superior a 65 anos, o que corresponde a 23, 64% da população. O contingente de idosos é quase o dobro do número de indivíduos com idade entre 0 e 14 anos, que totalizam 6.369 moradores, correspondendo a 12, 29%.

²⁹ Disponível em <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

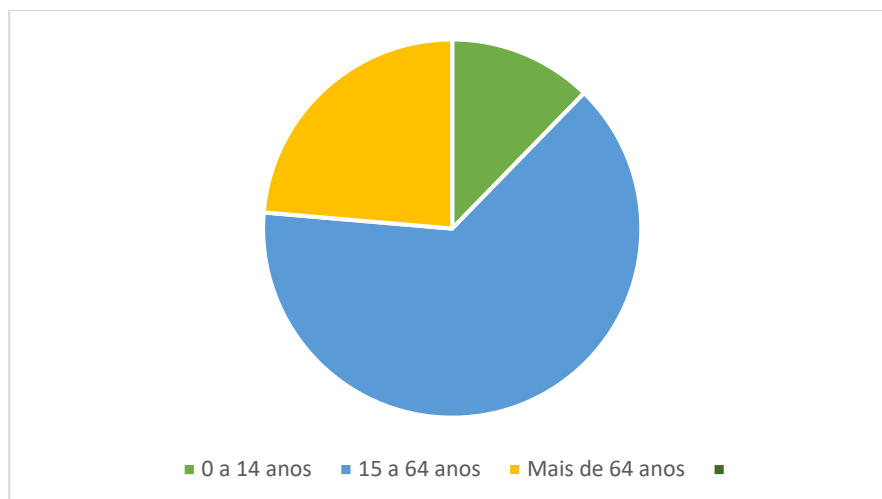


Figura 3 - População da Covilhã em 2011

Fonte: Portal PorData

A Covilhã tem uma forte tradição têxtil, tendo sido por séculos um dos pólos nacionais deste tipo de produção, que acabou entrando em declínio na segunda metade do século XX devido à sucessivas crises econômicas e falta de inovação (Mineiro, 2016, p. 224). Grande parte dos idosos que residem na Covilhã são ex-operários destas indústrias. Atualmente reformados, uma parcela deles preenche o tempo livre frequentando as oficinas do Centro de Atividades da Câmara Municipal.

O referido Centro foi criado no dia 25 de outubro de 2014, visando concentrar num mesmo espaço “um conjunto de valências e serviços que visam um agradável convívio e partilha de experiências diversificadas entre as pessoas de mais idade, com atividades que permitam ocupar o tempo livre e conseguir um envelhecimento saudável”³⁰. Ele localiza-se no prédio do Sporting Shopping Center, próximo à Praça do Município e ao Pelourinho, na zona central da cidade.

Entre as atividades disponibilizadas gratuitamente à população acima de 60 anos estão aulas semanais de yoga, informática, gerontomotricidade (ginástica), teatro, pintura, bordados, reiki, forró, zumba, consultas de psicoterapia, realização de baile de dança e palestra sobre temas relacionados à saúde. As atividades são ministradas em sua maioria por voluntários. O Centro também promove atividades esporádicas como viagens, desfiles e caminhadas e dispõe de uma biblioteca e salas de jogos utilizadas livremente pelos idosos de segunda a sexta-feira, entre as 9h e as 17h30min.

Atualmente, 655 idosos estão cadastrados no quadro de utentes do Centro. Entretanto, deste contingente, apenas 60 frequentam o local e participam de suas atividades regularmente. Essa população de 60 indivíduos foi escolhida para ser estudada por responder à demanda deste trabalho

³⁰ Fonte: Site oficial da Câmara Municipal da Covilhã. Disponível em: <http://www.cm-covilha.pt/?cix=850&tab=792&curr=818&lang=1>

em investigar a literacia mediática de um grupo de idosos da Covilhã e pelo fato de a pesquisadora ser voluntária há mais de um ano do centro, o que facilitaria o acesso aos inquiridos.

5.2 Técnicas de recolha de dados

Diante dos questionamentos e hipóteses referidos atrás, foram empreendidos esforços para coletar dados referentes ao consumo mediático e definir formas de aferir as competências em Literacia Mediática dos participantes, o que, já de início, não se mostrou ser uma tarefa fácil. Não é exagero encarar a avaliação da Literacia Mediática de um indivíduo ou um determinado grupo como um grande desafio.

As dificuldades que se apresentam neste processo vão desde a imprecisão das competências a serem analisadas aos métodos de pesquisa a serem empregados, tornando este um campo de estudo repleto de várias dúvidas e indefinições (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 27). Muito desta dificuldade provém do próprio conceito de literacia, que remete, por um lado, para conhecimentos e, por outro, para competências mobilizadas em contextos particulares, configurando uma natureza multidimensional, dinâmica, processual (Lopes, 2014, p. 156) e difícil de ser aferida.

Embora haja uma solicitação por parte dos organismos internacionais e dos governos para a medição dos níveis de literacia dos cidadãos, a pesquisa empírica já realizada tem visado sobretudo as práticas, os consumos e as atitudes (autodeclaradas em questionário), e não as competências. O inquérito por questionário, como aponta a pesquisadora Paula Lopes (2015, p. 48), é o mais adequado (e o mais comum) instrumento metodológico para a avaliação de práticas, mas revela-se um instrumento frágil e desadequado na medição de competências.

Neste âmbito, revela-se muito mais útil e robusto o modelo usado nos grandes estudos internacionais de literacia, como o IALS, o ALL ou o PIAAC, a prova de avaliação de competências (Lopes, 2015, p. 48), que foi explicitada no primeiro capítulo deste trabalho. Esta mostra-se mais satisfatória por oferecer a oportunidade de analisar o comportamento do indivíduo inquirido em interações mediáticas que integram a sua vida cotidiana como o consumo de notícias, as conversações em aplicativos de comunicação instantânea, a criação, recepção e distribuição de conteúdos em redes sociais, ou o contato com a publicidade mediática, entre outros.

Para obter uma avaliação abrangente e fiável das competências em Literacia Mediática, Paula Lopes defende a aplicação de uma combinação composta por um inquérito por questionário para recolha de dados relativos ao consumo mediático e o que a pesquisadora intitula “Prova de Literacia Mediática”, que consiste em requerer dos participantes a resolução de questões propostas envolvendo dimensões da literacia mediática (Lopes, 2014, p.150). Este modelo misto de recolha e avaliação de dados foi escolhido para ser utilizado na presente pesquisa por oferecer os mecanismos necessários para uma investigação de natureza multifacetada, que abarca diferentes

âmbitos socio-comunicativos de maneira integrativa, tal como o próprio conceito de Literacia Mediática se apresenta.

A metodologia subjacente à operacionalização do inquérito por questionário, segundo Paula Lopes (2014), foi sistematizada no final dos anos 50 do século XX por Paul Lazarsfeld em “Evidence and inference in social research” (1958) - texto traduzido para o francês em 1965 e integrado em *Le Vocabulaire des Sciences Sociales. Concepts et Indices*, organizado por Raymond Boudon e pelo próprio Lazarsfeld.

Integra a natureza do questionário o estabelecimento de dimensões e indicadores que irão orientar a elaboração das questões propostas no documento. Para a presente pesquisa, optou-se por utilizar duas das dimensões apontadas pela investigadora em sua tese doutoral “Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa” (2013), como explicitado na figura a seguir.

Dimensões:	Indicadores:
Exposição aos <i>media</i>	Frequência de: leitura de livros, jornais e revistas; de audição de rádio; de visionamento de televisão; de navegação na internet
Consumo(s) de informação noticiosa/atualidade	Consumos diários: de leitura de informação; de audição de informação na rádio; de visionamento de informação na televisão; de consumo de web-informação
Práticas de leitura	Leitura de livros (impressos); Leitura de jornais; Leitura de revistas
Práticas de audição de rádio	Frequência de audição de programas radiofónicos
Práticas de visionamento de TV	Frequência de visionamento de géneros televisivos
Práticas de utilização de internet	Frequência de utilização de internet quanto a práticas de: Comunicação; Informação; Entretenimento; Bens e serviços; Educação; Conteúdos gerados pelo utilizador
Comunicação em rede	Redes sociais online

Figura 4 - Dimensões e indicadores da literacia mediática

Fonte: Lopes, 2014, p. 153.

Já a Prova de Literacia Mediática, ainda segundo Paula Lopes (2014, p. 157), aparece como uma continuação evolutiva das provas de avaliação de literacia que integraram grandes estudos internacionais como os já referidos International Adult Literacy Survey (IALS), o Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) e o Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Como refere a autora,

O instrumento mais adequado à avaliação direta de competências de literacia é, comprovadamente (cf. ENL, IALS, ALL, PIAAC, por exemplo), o que podemos designar por “prova de literacia”, um teste composto por um conjunto de tarefas e operações que simulam situações do quotidiano. A prova materializa-se num caderno em suporte papel, solicitando uma resposta individual em ambiente

controlado, na presença de um entrevistador e sem limite de tempo para a resolução dos exercícios que a compõem. (Lopes, 2014, pp. 157 - 158)

Para elaborar as questões da prova utilizada no presente trabalho, recorreu-se às definições das dimensões a serem avaliadas em Literacia Mediática propostas por Buckingham (2005), Livingstone (2003), Petrella, Pereira & Pinto (2012) e Lopes (2014), que foram explicitadas no capítulo 2. Apesar de apresentarem diferenças sutis de nomenclatura, os quatro trabalhos coincidem ao elaborar quatro aspectos, aqui nomeados dimensões, a serem levadas em conta no contexto da avaliação de Literacia Mediática: acesso, compreensão, avaliação e criação. Sabendo-se que a dimensão do acesso será aferida através do questionário, a prova abarca as três últimas dimensões.

Entende-se como Compreensão o (re)conhecimento do universo mediático e a identificação de componentes básicos como símbolos, marcas, palavras, técnicas e a capacidade de interpretar e compreender a forma e a estrutura de uma mensagem mediática, o seu conteúdo e o contexto em que ocorre. Em pormenor, refere-se à interpretação de mensagens e de conteúdos usando variados conceitos e ao uso de estratégias cognitivas incluindo comparação/contraste, distinção factos/opinião e identificação causa/efeito (Lopes, 2014, p. 166).

A dimensão da Avaliação diz respeito à capacidade de análise crítica dos indivíduos e à sua percepção acerca dos esquemas das representações, das motivações comerciais e demais interesses que perpassam a informação veiculada nas mídias (Buckingham, 2005, p. 6), à capacidade de avaliar mensagens, fazer julgamentos acerca da sua veracidade, qualidade e relevância. Ou seja, refere-se à apreciação de mensagens de diferentes géneros e formatos, à avaliação da qualidade de uma mensagem com base no seu conteúdo, à produção de um julgamento de valor baseado em princípios éticos, morais, e democráticos do próprio indivíduo (Lopes, 2014, p. 166).

A dimensão da Criação refere-se ao uso da linguagem e ao uso de técnicas de comunicação para produzir e disseminar conteúdos na esfera pública, à capacidade de criar, editar e comunicar mensagens mediáticas, usando várias técnicas e tecnologias mediáticas em vários contextos. Em resumo, refere-se ao uso da linguagem e ao uso de técnicas de comunicação para produzir e disseminar conteúdos na esfera pública (Lopes, 2014, p. 166).

5.2.1 Construção do questionário

O questionário foi elaborado com a intenção de conhecer os hábitos mediáticos dos inquiridos, contemplando, desta maneira, a dimensão do Acesso, já referida anteriormente. Os itens presentes no questionário foram retirados (com as devidas adaptações) do questionário utilizado pela pesquisadora Amália Teixeira Carvalho na sua dissertação de mestrado “Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho” (2015). O documento foi composto por oito questões, sendo seis delas de escolha múltipla e outras duas podendo ter mais de uma resposta, pois referiam-se ao tipo de uso de determinados meios de comunicação.

As primeiras cinco questões requeriam respostas sobre características básicas dos inquiridos: idade, sexo, nível de escolaridade, número de elementos que compunham o agregado familiar e rendimento mensal líquido do agregado familiar. As outras quatro questões versavam sobre a frequência e os tipos de uso que cada indivíduo tinha em relação aos meios de comunicação. (O questionário consta no Anexo).

5.2.2 Construção da prova de literacia mediática e definição dos níveis de Literacia

A Prova de Literacia Mediática foi construída tendo como base, novamente, a dissertação de Amália Teixeira Carvalho e também a tese de doutoramento “Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa” (2014), da pesquisadora Paula Cristina do Rosário Lopes. Os trabalhos referidos serviram como fonte de inspiração para a formulação das questões que integraram a prova. É importante salientar que entre as sete questões que integram a prova, apenas uma (questão 5) foi copiada de outro trabalho (dissertação de mestrado produzida por Amália Carvalho), todas as demais foram construídas especialmente para esta prova pela pesquisadora.

As questões visavam testar as dimensões da Compreensão, Avaliação e Criação dos inquiridos e foram assim divididas: quatro questões referentes à dimensão compreensiva, duas questões referentes à dimensão avaliativa e uma questão referente à dimensão criativa. Para definir o grau de dificuldade de cada uma das tarefas foi utilizado, com as devidas adaptações, o modelo aplicado por Lopes (2014), sendo este desenvolvido tendo como base a metodologia concebida e testada no Estudo Nacional de Literacia (1996), coordenado por Ana Benavente e já citado no início do presente trabalho. A definição do grau de dificuldade das tarefas aconteceu, a um nível teórico, tendo como base o cruzamento entre variáveis de estrutura (formato, meio, tipo) e variáveis de processo (tipo de associação), como feito nos estudos já citados, mas acrescentando uma terceira variável: a familiaridade temporal da utilização dos meios.

O modelo teórico original

(...) conceptualiza a dificuldade das tarefas em função da complexidade dos suportes (em termos de estrutura, extensão e forma gráfica) e do grau de complexidade das operações de processamento da informação necessárias à resolução das tarefas (do reconhecimento literal, localização direta e cálculo numérico simples a inferências complexas, geração de sínteses e resolução de problemas implicando operações encadeadas). (Benavente *et al.*, 1996, pp. 65-66 citado em Lopes, 2014, p. 176)

O modelo teórico é aplicado tanto no processo de construção da prova, na escolha de suportes e na construção das tarefas, quanto na análise dos resultados, verificando a relação existente entre o grau de dificuldade das tarefas previsto empiricamente e o grau de dificuldade apresentado empiricamente (Benavente *et al.*, 1996, p. 65-66, citado em Lopes, 2014, p. 176).

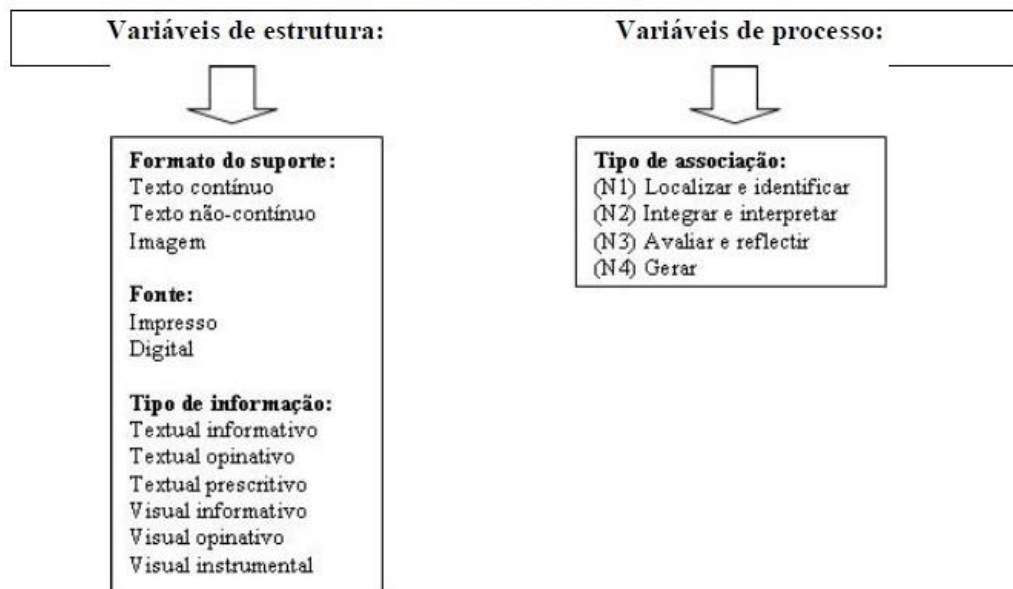


Figura 5 - Variáveis de estrutura e de processo

Fonte: Lopes, 2014, p. 176.

Acrescemos a esse modelo a variável da familiaridade temporal do uso dos meios, devido ao fato de a população estudada ser composta por idosos. Estes, propriamente, tiveram um contato tardio com dispositivos digitais (Coelho, 2017, p. 5) como telemóveis e computadores. A interação destes indivíduos com este tipo de tecnologia ocorreu quando eles já eram adultos mais velhos ou idosos, o que se apresenta como uma barreira para o conhecimento sobre e a utilização consciente destes meios. Dessa maneira, classificamos como difíceis (familiaridade N2) todas as questões que estavam relacionadas com a Internet e com dificuldade mediana ou fácil (familiaridade N1) aquelas relacionadas à televisão, jornal impresso e rádio, meios estes que os inquiridos usam há mais tempo e acerca dos quais, pressupõe-se, teriam níveis de literacia mediática mais avançados.

As particularidades da prova criada demandaram outros ajustes. Como todas as questões da prova utilizam um único tipo de suporte (texto contínuo), essa dimensão não foi considerada na equação para estabelecer o nível de cada item. Optamos, então por, tendo como base o modelo de Lopes (2014), estabelecer variáveis de processo (associação N1 equivalendo aos processos de conhecer e compreender; N2 equivalendo aos processos de avaliar criticamente e N3 equivalendo ao processo de criar mensagens mediáticas) e relacioná-las com a familiaridade temporal de utilização dos meios, como explicitado no quadro a seguir:

Tabela 1 - Variáveis de processo e familiaridade dos meios

	Associação N1	Associação N2	Associação N3
Familiaridade N1	Q. 1/Q. 2/Q. 4	Q. 5	
Familiaridade N2	Q. 3	Q. 6	Q. 7

Dessa maneira, a associação de Nível 1 teve valor de 1 ponto, a associação de Nível 2 teve valor de 2 pontos e a associação de Nível 3, teve 3 pontos. Já a Familiaridade de Nível 1 computava o valor de 1 ponto e a familiaridade de Nível 2, o valor de dois pontos. Dessa maneira, ao cruzar as variáveis Associação e Familiaridade (A x F) temos para cada uma das questões os valores apresentados na Tabela 2, coluna 2. Ao confrontar o valor inicialmente instituído com a percentagem de respostas corretas, foi necessário fazer algumas alterações, estabelecendo novas pontuações para as questões de acordo com a percentagem de respostas corretas (quanto maior a quantidade de respostas corretas, mais fácil seria a questão) (Tabela 2, coluna 4):

Tabela 2 - Valores de cada questão da prova

Questão	Valor em pontos	Percentagem de respostas corretas	Nova pontuação
1	1	45%	1
2	1	50%	1
3	2	5%	4
4	1	40%	1
5	2	10%	4
6	4	10%	4
7	6	20%	6

Dessa maneira, as questões 3 e 5, que anteriormente equivaliam a 2 pontos, tiveram sua valoração dobrada por conta do baixo percentual de respostas certas, o que indica que estas questões tinham um grau de dificuldade maior do que o que havia sido estipulado antes. O indivíduo que acertasse todas as questões teria 21 pontos, valor total da prova. Para dividir o rendimento dos inquiridos em níveis de literacia, estabelecemos três categorias: nível básico, onde estariam alocados os indivíduos que obtiveram pontuação até 7 pontos; nível intermediário, onde estariam alocados aqueles com pontuação entre 8 e 14 pontos; e o nível avançado, que comporta indivíduos com pontuação a partir dos 15 pontos.

5.2.3 Aplicação do questionário/prova de literacia e escolha da amostra

O questionário e a prova de literacia foram aplicados juntos, em um único suporte de papel que contava com 15 questões ao todo. Por conta da idade dos inquiridos e das consequências físicas trazidas por este fator relacionadas à capacidade de leitura e compreensão, o documento foi aplicado com o acompanhamento da pesquisadora, que explicava as questões aos inquiridos, sem, entretanto, interferir na resolução das questões e obtenção das respostas.

Esse contato próximo ajudou a quebrar uma resistência inicial existente por parte da maioria dos idosos, que recusavam veementemente participar do estudo apesar de já conhecerem e possuírem uma relação pessoal positiva com a pesquisadora, que é voluntária do Centro de Atividades há quase dois anos. Muitos alegavam não ter capacidade cognitiva para participar no estudo antes mesmo de saberem do que tratava de fato a pesquisa, não dispôr de tempo para responder às questões e alguns chegaram a demonstrar desconfiança inicial em relação ao estudo por acreditar que tratava-se de uma pesquisa com fins políticos.

Após muitas conversas e esclarecimentos, chegou-se ao número total de 20 inquiridos, que correspondem à amostra analisada no presente trabalho. Este número corresponde a 33, 3% da população que frequenta o centro regularmente (60 idosos). Metade dos participantes pertenciam ao sexo feminino e a outra metade ao sexo masculino. Justamente por conta das resistências apresentadas por parte dos idosos, não foi possível realizar a investigação com uma amostra maior, o que não gerou danos ao trabalho por conta da riqueza das informações dadas pelos idosos participantes tanto através do preenchimento do questionário e resolução da prova, quanto de um novo fator que surgiu a partir da proximidade entre pesquisadora e inquiridos no momento de aplicação do documento. É importante salientar que todos os participantes eram capazes de ler e escrever, fator imprescindível para a participação no estudo, já que a prova de literacia era por escrito.

Como as questões foram lidas e explicadas pela pesquisadora, criou-se um espaço de debate entre esta e cada um dos idosos no momento de resolução das questões. Consciente da riqueza dos depoimentos recolhidos, escolheu-se inseri-los no presente trabalho ampliando a metodologia, até então apenas quantitativa, para englobar também uma dimensão qualitativa relacionada aos usos dos meios de comunicação e às dificuldades e novos questionamentos apresentados pelos idosos durante a resolução da prova de literacia.

Capítulo 6. Apresentação e discussão de resultados

6.1 Perfil socioeconômico e Dimensão de Acesso

Com base nas respostas apresentadas no questionário, pudemos traçar um perfil das características sociais e econômicas dos inquiridos, assim como conhecer suas práticas comunicativas. Houve uma preocupação prévia em obter uma amostra onde metade dos participantes fosse do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino, objetivo este que foi alcançado. Deste total, 40% dos indivíduos tinham idade entre os 60 e 69 anos, 45% estavam inseridos na faixa etária dos 70 aos 79 anos e outros 15% tinham entre 80 e 89 anos. Mais do que a maioria dos participantes (60%) estudou até o 4º ano (1º ciclo), 10% estudaram até o 2º ciclo (6º ano), 15% estudaram até o 9º ano (3º ciclo), 10% estudou até o 12º ano (ensino secundário) e apenas um participante possuía o ensino superior, o que corresponde a 5% da amostra.

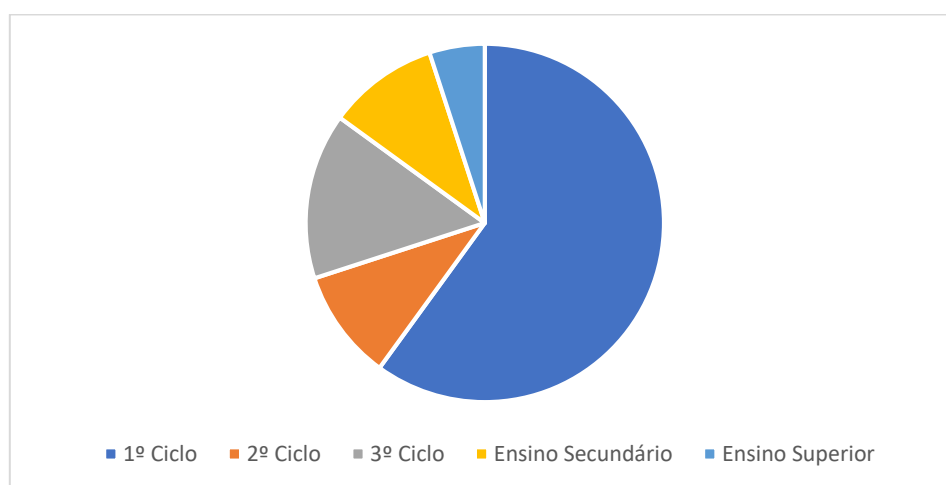


Figura 6 - Nível de escolaridade dos participantes

No que se refere ao agregado familiar e ao rendimento desse agregado, 40% dos inquiridos vivem sozinhos. Metade deles (50%) vivem com mais uma pessoa em suas casas, outros 5% vivem com mais duas pessoas em suas residências e outros 5% vivem com três ou mais pessoas no seu domicílio. Metade dos agrupamentos familiares dos participantes tem rendimento mensal líquido entre 501 e 1000 euros, outros 40% vivem com menos de 500 euros mensais, 5% com rendas entre 1001 e 2000 euros e outros 5% vivem com rendimento mensal entre 2001 e 4000 euros.

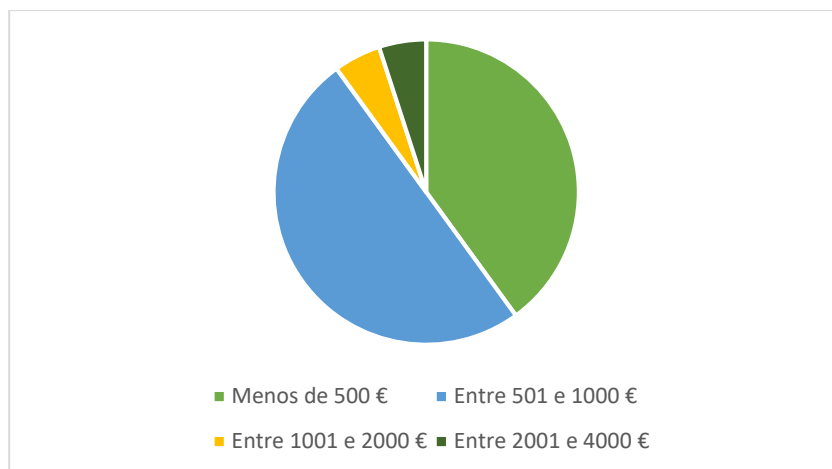


Figura 7 - Renda mensal dos agregados familiares dos inquiridos

O questionamento central a ser respondido por este trabalho incidia sobre diagnosticar quais são os níveis e perfis de Literacia Mediática encontrados no grupo de idosos investigado. A partir disso, desdobramos essa questão central em três outros pontos a serem respondidos. O primeiro deles referia-se às práticas de consumo mediático dos inquiridos. O que estes idosos consumiam em sua dieta mediática? Com que finalidade? Com qual frequência? Para respondermos a esses questionamentos recorreremos à aplicação do questionário que nos revelou um perfil de consumo mediático consoante à nossa hipótese inicial, que versava sobre a existência de uma utilização ainda muito expressiva de televisão, rádio e jornal por parte dos entrevistados. em detrimento ao uso da Internet.

Buscou-se conhecer os hábitos mediáticos dos idosos através de três questões que investigavam a frequência e os usos dos meios de comunicação por parte desse público (que podiam ter mais de uma resposta assinalada, pois um único meio pode ser utilizado para mais de um fim). Questionados sobre o número de vezes que utilizavam cada um dos aparatos tecnológicos, foi notória a constatação de que a rádio segue sendo um meio bastante utilizado por esses cidadãos, tendo 45% dos inquiridos declarado que escutam rádio todos os dias. Solicitados a declarar para que fim utilizavam a rádio, 65% dos participantes afirmaram utilizá-lo para obter notícias e 50% declararam usar a rádio para fins de diversão, como escutar músicas e programas de entretenimento.

Ainda mais abrangentes e, no entanto, nada surpreendentes, foram as declarações referentes ao uso da televisão. Apenas um idoso afirmou não assistir à televisão todos os dias, usando-a apenas uma vez por semana. Ou seja, 95% dos participantes fazem uso diário da televisão. Destes, 70% afirmaram utilizar esse meio para ter acesso às notícias, outros 20% disseram utilizá-lo para buscar informações variadas e metade dos inquiridos disseram usar a televisão para entreter-se assistindo novelas, programas policiais e de auditório.

Questionados sobre o porquê de utilizar a televisão, alguns disseram gostar da variedade de opções de programação presentes nesse meio e do fato de poder ver e ouvir os conteúdos ao mesmo tempo, ao contrário da rádio, onde o conteúdo só pode ser escutado, *“o que passa na televisão eu acredito sempre porque estou a ver as imagens”*, afirmou um dos inquiridos. Muitos idosos afirmaram ainda enxergar a TV como *“uma companhia”*, uma forma de *“não ficar sozinho, aqui os velhotes estão sempre sozinhos”* e *“preencher a casa”*, estando o aparelho ligado mesmo quando os idosos estão realizando outras atividades como cozinhar, costurar e fazer suas refeições.

O jornal escrito ainda aparece como um meio consideravelmente utilizado pelos idosos em questão. Do total, 15% afirmaram ler jornais todos os dias, 15% afirmaram praticá-lo duas ou três vezes por semana, 25% o fazem uma vez por semana, outros 15% leem uma ou duas vezes por mês e o maior contingente, 30% deles, afirma não fazer uso de jornais. Em relação ao tipo de uso, 70% afirmaram usar jornais para acessar notícias, 15% usam para ter contato com informações variadas e apenas 5% usam este meio para fins de estudo. A revista aparece como um recurso mediático pouco utilizado, com apenas 10% dos inquiridos a declarar fazer uso desta diariamente, 5% a dizer que leem duas ou três vezes por semana e 50% do contingente a afirmar não ler revistas.

O livro aparece como o meio menos utilizado pelos participantes, tendo 65% deles afirmado não ler livros. Entre os que leem, apenas 10% o fazem diariamente, 10% leem uma vez por semana e 15% leem uma ou duas vezes por ano. Desse total de leitores, 25% leem livros com a finalidade de divertir-se, 10% o fazem para fins de estudo, 5% para buscar informações diversas e outros 5% gostam de ler livros sobre fatos jornalísticos.

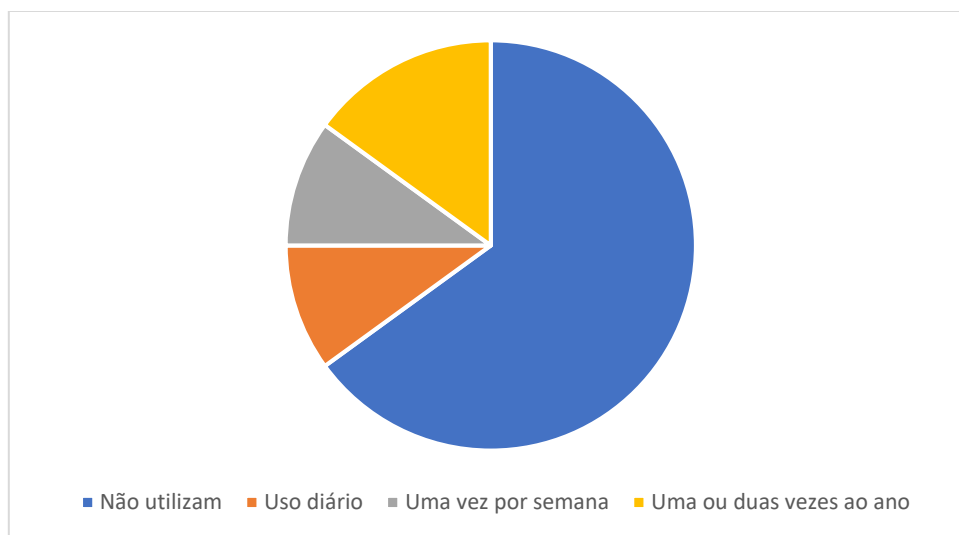


Figura 8 - Frequência do uso de livros pelos idosos do Centro de Atividades

A Internet não figura como um meio amplamente usado pelos idosos. Metade deles afirmaram não utilizá-la. Entre os motivos alegados para não fazer uso estão o fato de não compreender o

funcionamento da rede mundial de computadores, “*não percebo nada disto*”, “*acho muito difícil*”, “*admiro as novas tecnologias mas não tenho quem me ensine a usar*”, a crença de que este é um meio inadequado para pessoas idosas, “*isto é coisa para os jovens, o que uma pessoa da minha idade quer metido nisto?*”, e o fato de não possuírem a aparelhagem tecnológica necessária para acessar a Internet, “*não possuiu computador nem tenho como comprar*”. É importante reforçar que o próprio Centro de Ativ’idades dispõe de uma sala equipada com computadores de uso gratuito e disponibiliza aulas de informática.

Entre os que declararam utilizar a Internet, 30% o fazem diariamente, 10% o fazem de duas a três vezes por semana, 5% o fazem uma vez por semana e outros 5% o fazem uma vez ao mês. Apenas uma pessoa afirmou utilizar a Internet para efetuar pagamentos. O fim mais comum no uso da Internet é manter contato com pessoas (50%). Esse fator é importante de ser analisado porque a Internet aparece aqui como um meio de combate ao isolamento e de fortalecimento da integração destes idosos com suas comunidades locais e familiares, especialmente aqueles que moram no estrangeiro (“*uso pra falar com minha neta que vive na Guiné*”), através de aplicativos de conversação instantânea como WhatsApp, Messenger do Facebook e Skype. Alguns destes idosos aprenderam a utilizar a Internet nas aulas de informática do próprio Centro e posteriormente aprimoraram seus conhecimentos com a ajuda de filhos, netos e amigos mais jovens.

Outros tiveram o primeiro contato e os primeiros ensinamentos através de familiares, “*Vi o meu filho a utilizar e pedi a ele que me ensinasse*”, afirmou uma das inquiridas, que costuma fazer, inclusive, postagens de passeios turísticos que faz junto ao marido, octogenário como ela, no Facebook. “*Gosto que as pessoas vejam os lugares para onde eu viajo*”, afirma uma outra idosa, que também costuma postar fotos de viagens. Esta inquirida surpreendeu ao apresentar um uso político do Facebook. “*Estou inscrita em mais de 10 grupos no Facebook sobre animais, sobre plantas e sobre política*”, afirmou uma das inquiridas, que estudou até o ensino secundário e abandonou o telefone fixo desde que começou a utilizar a Internet no telemóvel. “*Prefiro usar o Messenger porque é mais prático, posso usar a qualquer altura, é uma grande invenção*”, disse. Esta senhora afirmou chegar a perder horas de sono por conta das discussões que tem nos grupos em que participa no Facebook. “*Às vezes nem durmo. Eu leio o que as outras pessoas escrevem e debato, contesto, apresento minhas opiniões. Às vezes comento da pior maneira porque sou muito direta e contestatária*”, afirma.

Perguntados sobre qual é o primeiro meio a que eles recorrem quando querem saber as notícias do que se está a passar no país e no mundo, 70% dos participantes afirmaram ser a televisão a primeira opção para estarem informados. Outros 25% preferem a rádio, e 5% a Internet. Entre os que preferem a rádio, alguns afirmam fazê-lo por ser este um meio “rápido”. “*Tenho um rádio ao pé da cama, ligo assim que acordo, depois vou à televisão para ver o noticiário e ter mais informações porque na televisão eu posso ver as imagens, não somente ouvir, como na rádio*”, afirmou um

participante. O jornal escrito nem sequer foi citado como primeira fonte para obtenção de informações noticiosas a nível nacional e mundial.

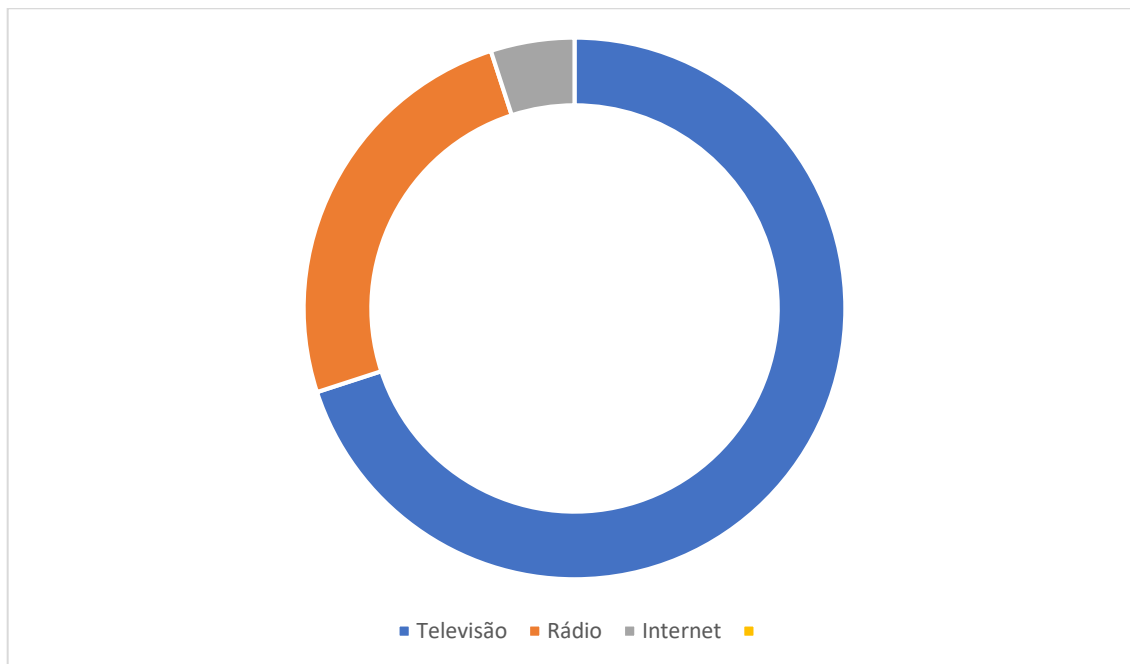


Figura 9 - Principal meio utilizado pelos inquiridos para obter notícias

A única inquirida que afirmou usar a Internet como primeiro meio para obter notícias disse que usa sempre o Google para buscar informações jornalísticas e afirmou confiar muito nesse site, inclusive para outros fins não jornalísticos. *“Todas as dúvidas que tenho é com o Google, considero-o fidedigno, busco aí tudo que preciso. Há alguns anos tive cancro e informei-me muito com ele. Eu pesquisava informações e depois conversava com o médico sobre o que eu havia encontrado. Mas mesmo que eu não conversasse com o médico acreditaria no que o Google havia me dito porque ele nunca falhou comigo”*, afirmou esta senhora, que ainda declarou testar receitas encontradas na Internet para alívio de problemas de saúde como artroses e joanetes e experimentos de beleza como cremes para amaciar a pele e shampoos caseiros.

6.2 Dimensão de Compreensão, dimensão de Avaliação e dimensão de Criação

A dimensão da Compreensão foi a primeira dos dois âmbitos contemplados pela prova de literacia mediática. As quatro questões iniciais do referido documento propõem-se analisar essa dimensão. A primeira delas solicitava que os participantes respondessem a pergunta “Como o dono de um canal de televisão privado ganha dinheiro?” e assinalasse uma das quatro opções de resposta apresentadas: por meio do governo português; por meio de publicidade; através de uma mensalidade cobrada junto às contas de energia elétrica e, por fim, a alternativa “não sei

responder”. Metade dos inquiridos não soube responder essa questão, tendo 45% dos idosos assinalado a resposta correta (que a TV privada obtém lucro através de publicidade) e outros 5% respondido que o lucro obtido pelos proprietários de canais de televisão paga advém da mensalidade cobrada na conta de energia elétrica. Nenhum dos participantes optou pela opção que afirmava que o governo português era o responsável por financiar os canais de televisão privados. Essa questão tinha valor de 1 ponto.

A segunda questão, que também valia 1 ponto, pedia que os participantes respondessem à pergunta “Qual destas empresas de televisão é pública?”, tendo como opções de resposta: RTP; SIC; TVI; nenhuma/não existe TV pública; não sei responder. Metade dos inquiridos responderam corretamente esta questão, 20% afirmaram que não existe TV pública no país e os 30% restantes não souberam responder ao questionamento. A questão é considerada simples e básica, o que faz com que seus resultados sejam alarmantes. Apesar de metade dos inquiridos saber qual é o canal de televisão pública português (alguns chegaram a afirmar “*somos nós que pagamos por aquilo*” e até criticar uma suposta não laicidade do canal, “*não pago para que este canal transmita missas, se for para transmitir algo religioso, que transmita de todas as religiões, não apenas de uma*”), é preocupante que outra metade não saiba que existe um canal público mantido com dinheiro do contribuinte português.

A terceira questão, que valia 4 pontos, perguntava se os inquiridos sabiam como os proprietários do Facebook ganham dinheiro. Se a resposta fosse sim, pedia-se que ele escrevesse como achava que esse valor monetário era adquirido. Apenas 5% dos inquiridos, ou seja, um participante, respondeu corretamente a questão, afirmando que o lucro do Facebook é obtido através de publicidade. Outros dois participantes tentaram responder à questão mas não forneceram respostas corretas. Uma senhora afirmou que o Facebook gera dinheiro através das inscrições que as pessoas fazem no site e outra ainda afirmou que o lucro era obtido através das curtidas nas publicações. “*Acredito que eles ganham dinheiro através dos likes e das mensagens do Messenger*”, afirmou ela, que ainda disse “*há sempre algumas postagens a dizer ‘há uma criança a fazer operação, dá 0, 10 €, isso é a prova que ali há dinheiro*”.

A quarta questão apresentava um pequeno texto³¹ retirado da seção de comentários do jornal *Público* sobre a alteração do horário de verão. A natureza do texto, entretanto, não era revelada na questão e era essa identificação a solicitada no enunciado, que pedia que os inquiridos opinassem se o texto se tratava de uma notícia veiculada em um jornal, um comentário escrito por um leitor de um jornal ou uma propaganda publicada em um jornal. Grande parte dos entrevistados não entendia essa questão à primeira mão e punha-se a discorrer sobre as mudanças no horário de

³¹ Disponível em <https://www.publico.pt/2018/08/31/ciencia/noticia/abolir-a-mudanca-da-hora-vai-prejudicar-a-saude-1842651>

verão e exprimir suas opiniões acerca da alteração, não atentando para o que era pedido no enunciado. Depois de explicado o tipo de resolução solicitado pela questão por parte da pesquisadora, eles escolhiam uma entre as três alternativas disponíveis. Do total de inquiridos, 45% afirmaram acreditar que o texto se tratava de uma notícia, outros 40% responderam corretamente a questão e os 15% restantes disseram tratar-se de uma propaganda.

A quinta e a sexta questão abarcam a dimensão da Avaliação, a capacidade de gerar juízos críticos acerca dos conteúdos mediáticos. A quinta questão³² trazia ao leitor uma notícia fictícia sobre a prisão de dois ciganos suspeitos de cometer um assalto na baixa de Coimbra. Para além de não existirem provas contra os ciganos em questão, a notícia apresentava colocações racistas como chamar os indivíduos de “marginais” e “delinquentes” antes mesmo de haver o conhecimento sobre o veredicto do juiz encarregado de cuidar do caso e fazer associações tendenciosas ao afirmar que “não é a primeira vez que membros desta comunidade de etnia cigana são suspeitos de infringir a lei”.

Os participantes eram solicitados a responder se achavam que a notícia tinha expressões que podiam discriminar algum(ns) grupo(s) em particular, ou seja, mostrar preconceito em relação a alguém. As opções eram “sim”, “não” ou “não sei responder”. Aos que tivessem respondido sim, era solicitado que sublinhassem no texto as frases que denotavam uma posição preconceituosa.

Esta foi uma das questões mais tocantes do estudo. No total, 20% dos inquiridos disseram enxergar preconceitos na notícia, 50% afirmaram não enxergar preconceito e 25% não souberam responder. Mas, na prática, o total de respostas corretas pode ser resumido a 10%, ou seja, apenas duas pessoas conseguiram perceber e localizar as expressões preconceituosas da notícia. O relato dos idosos expõe a ausência de capacidade em avaliar criticamente o texto jornalístico, e a ainda muito presente carga preconceituosa que existe no discurso destes idosos em relação à população cigana. Entre os que não enxergaram preconceitos, alguns pronunciaram-se afirmando que “*os ciganos já estão acostumados a isto de roubar os outros*”, afirmou uma senhora, “*os ciganos precisam pagar assim como os outros, eles não fazem nada na vida, só fazem filhos e cometem crimes*”, disse uma outra inquirida, e outro senhor afirmou que não via preconceito na matéria e que “*a polícia não atua somente com os ciganos, se eles veem coisas a mais eles atuam com qualquer um*”. Não obstante apresentar ausência de capacidade crítica para avaliar a notícia e identificar o preconceito ali existente, mais do que a maioria dos que afirmaram enxergar preconceito o fizeram por razões erradas. No geral, eles afirmaram que a notícia era preconceituosa por só falar dos ciganos. “*Não deviam afalar apenas dos ciganos, há gente má em todo lado, independente se são*

³² Esta questão foi retirada da prova de literacia mediática criada pela pesquisadora Amália Teixeira Carvalho (2014, p. 146).

negros, brancos ou ciganos”, afirmou uma das senhoras, “*não só os ciganos fazem mal, também outras raças cometem crimes*”, disse um dos senhores.

A sexta questão foi, sem dúvida a mais polêmica entre todas as que foram propostas, gerando reações calorosas por parte dos entrevistados. A causa dos ânimos inflamados: a questão trazia um texto falacioso em que se afirmava que uma ex-funcionária do presidente Marcelo Rebelo de Sousa guardava 28 malas de dinheiro ilícito na casa de banho de sua casa em Cascais. O texto exagerava e pedia que os portugueses abrissem os olhos para evitarem ser enganados pelo presidente e ainda usava um tom sarcástico ao insinuar que “o presidente não é lá este exemplo de boa moral e candura” e que “nem só de beijinhos no rosto dos eleitores vive Marcelo”. A questão perguntava o que o entrevistado faria após receber aquele texto de um amigo via telemóvel.

Entre as opções estavam: enviar a mensagem para outros amigos para alertá-los sobre a corrupção do presidente; perguntar ao amigo que tinha enviado a informação se ela era verdadeira e se ele respondesse que sim, repassaria a mensagem para outros amigos; procurar saber a origem da informação e se ela tivesse vindo de um jornal, site, canal de televisão ou rádio conhecidos, repassaria; não repassar a informação porque no texto não existem provas de que ela seja verdadeira (resposta correta).

Tratar de Marcelo Rebelo de Sousa, presidente que ao completar dois anos de mandato recebeu aprovação de 92,6% do eleitorado feminino e 83% dos eleitores do sexo masculino³³ gerou impacto entre os idosos inquiridos. Uma senhora decidiu desistir de participar da prova ao ler esta questão, afirmando em voz alta que aquilo tratava-se de “*um absurdo contra o senhor presidente*”. Vê-se que a popularidade de Marcelo é também expressiva (e inflamada) entre os idosos do Centro de Atividades. Ao todo, 90% dos pesquisados assinalaram a questão correta, aquela que indicava o não repasse da mensagem por conta da ausência de provas que corroborassem a tese de que o presidente estava a ser corrupto.

Mas as razões que levariam os idosos a não repassar a informação nada têm a ver com competência em enxergar que não existem provas e não se sabe a origem daquela informação, como era esperado. É aí que a relação próxima entre pesquisador e inquirido e o fato de aplicar a prova de literacia mediática com acompanhamento e troca comunicativa se faz extremamente importante. Apesar de a resposta estar correta, a razão que levou os idosos a optar por ela é incorreta, inapropriada e até perigosa. Os inquiridos recusavam-se a repassar essa informação pelo fator confiança no presidente. “*Ele não faria isso*”, foi a justificativa mais utilizada pelos idosos. “*Ele é um presidente do povo*”, afirmou uma idosa. “*Ele é um homem de respeito, muito querido, amigo dos que estão na desgraça. Mesmo se isto se passasse na televisão, eu não acreditaria*”, afirmou

³³ Disponível em <https://www.cmjornal.pt/politica/detalhe/dois-anos-de-mandato-de-marcelo-com-popularidade-nunca-vista?v=cb>

outra senhora. O discurso de amor a Marcelo justificava a não credibilidade do texto e repetiu-se exaustivamente. *“Ele não é disso, não tem destas coisas. É um presidente que se comunica com toda a gente, nunca tivemos um presidente assim”*. *“Ele é um homem do público, nunca houve um presidente assim, ele não é disto”*, *“eu não acredito em mentiras”*, *“esta informação é difamatória”*, *“é um presidente que só deu alegrias a todo país”*, *“eu ficaria de pé atrás mas a maneira como ele se apresenta me parece que não faria isso”*, foram alguns dos posicionamentos apresentados.

Essa posição preocupa porque, a partir dela, podemos inferir que é o vínculo político e afetivo existente entre o receptor da mensagem e a pessoa de quem se fala que confere legitimidade ou não à mensagem. Se o mesmo conteúdo fosse veiculado acerca de um político não benquisto por estes idosos, eles provavelmente acreditariam.

A sétima e última questão contemplou a dimensão da Criação. Colocou-se uma situação problema em que um buraco teria surgido na calçada da casa do inquirido e pediu-se que ele utilizasse algum meio de comunicação tecnológico para avisar às pessoas da sua comunidade que não passassem por aquele lugar por conta da existência deste buraco. Mais da metade dos participantes (55%) afirmou que não iria usar nenhum meio de comunicação para avisar aos outros cidadãos sobre o buraco.

Estas pessoas disseram preferir colocar uma pedra próxima ao buraco para sinalizar aos que passam pela rua e, após isso, ir pessoalmente à Junta de Freguesia fazer uma reclamação formal sobre o problema. *“Acho mais eficaz falar logo aos responsáveis”*, afirmou um idoso, *“por acaso há um buraco mesmo na minha rua e eu fui lá e coloquei uma pedra para sinalizar”*, declarou uma senhora. Outros 20% dos inquiridos afirmou que usaria uma rede social para avisar sobre o buraco. *“Eu colocaria uma foto do buraco no Facebook e escreveria ‘tomem cuidado com o buraco’”*, afirmou um senhor, *“Eu colocaria no Facebook ‘Perigo na rua Leopoldina Garcia, alerta-se a comunidade para a existência de um buraco no centro da rua, que pode causar danos em automóveis e pessoas’”*, afirmou outro senhor. Outra idosa contou já ter feito uma publicação no Facebook sobre um problema que persiste há anos na rua onde mora. *“Tenho a minha rua alcatroada até o meio, o resto é só palhas e folhas. Fui à Junta e reclamei. Como não fizeram nada, eu publiquei algumas fotos no Facebook para todos saberem o que está a se passar”*, disse ela. Dois indivíduos (10%) disseram que iriam utilizar o telemóvel para avisar aos conhecidos sobre o buraco, outros 15% disseram que não faziam nada.

6.3 Níveis de Literacia Mediática e relação com aspectos sociodemográficos

Buscou-se, no presente trabalho, conhecer os níveis de literacia mediática dos inquiridos e enquadrá-los em uma escala hierarquizada que consistia no nível básico, nível intermediário e nível

avançado. Esta escala era estrategicamente baseada em uma dimensão numérica apresentada no rendimento obtido pelos participantes do estudo na prova de literacia mediática. Aqueles que obtiveram pontuação de 0 a 7 pontos eram enquadrados no nível básico, os que obtinham de 8 a 14 pontos, foram alocados no nível intermediário e aqueles que obtiveram pontuação de 15 a 21 pontos (sendo esta a pontuação máxima que poderia ser obtida na prova) foram classificados dentro do nível superior.

Ter uma maior parcela dos idosos no nível básico de literacia era uma hipótese considerada desde o começo da pesquisa, mas ainda assim, a porcentagem de idosos dentro desse nível surpreendeu. Ao todo, 80% dos inquiridos não obtiveram rendimento acima de 7 pontos na prova, enquadrando-se no nível básico. Na verdade, poucos idosos chegaram perto dos 7 pontos, a grande maioria dos que estão neste nível só conseguiram acertar uma única questão, esta com grau de dificuldade reduzido. Houve aqueles que chegaram a ter rendimento 0, não tendo acertado nenhuma das questões propostas na prova.

Neste nível, 45% dos participantes tinham de 60 a 69 anos, 36% tinham de 70 a 79 anos e 19% tinham de 80 a 89 anos. Esse é um grupo onde as diferenças de gênero não são expressivas, sendo 56% dos seus participantes do sexo masculino e 44% do sexo feminino. É interessante observar que todos os participantes da pesquisa que só tinham estudado até o 4º ano (1º ciclo) estão inseridos neste nível. Em realidade, 82% dos idosos com nível básico de literacia mediática só estudaram até o 1º ciclo. Outros 9% estudaram até o 2º ciclo (6º ano) e mais 9% estudaram até o 3º ciclo (12º ano).

Nesse nível também estão os idosos que vivem mais isolados em seus domicílios, sendo que 55% deles vivem sozinhos e 45% vivem com mais outra pessoa em suas casas. Eles também ganham menos, sendo que o agregado familiar a que pertencem não possui renda maior que 1000€, 81% deles participam de um agregado familiar com renda líquida mensal entre 500€ e 1000€ e 19% vivem com menos de 500€ por mês.

Em relação às práticas de consumo mediático, encontramos aqui um amplo uso da televisão, vista por todos diariamente para buscar notícias e obter entretenimento (é o principal meio escolhido por todos para entreter-se). A rádio também aparece como um recurso muito utilizado, tanto para buscar notícias quanto para entreter-se, sendo que 68,5% dos participantes afirmaram escutar rádio no mínimo duas vezes por semana. O uso da Internet é extremamente reduzido dentro desse grupo, apenas 12,5% dos indivíduos alocados usam a rede mundial de computadores, sendo que metade desse contingente o faz apenas uma vez por semana. O consumo de livros é ainda mais reduzido: apenas um inquirido afirmou costumar ler livros, fazendo-o uma vez por semana. Os 93,75% restantes não leem livros. Na hora de aceder a notícias sobre Portugal e o mundo, a televisão é a primeira opção dos inquiridos (81, 25%), a rádio é a primeira opção para a parcela restante dos integrantes deste nível (18, 75%).

Nível Básico
Maioria tem idade entre 60 e 69 anos
Maioria do sexo masculino (56%)
Estudaram até o 1º ciclo
Mais que a maioria tem rendimento mensal familiar entre 500€ e 1000€
Vivem sozinhos
Consumem televisão diariamente
Consumem rádio diariamente
Não utilizam a Internet ou não o fazem com frequência semanal
Leem jornal pelo menos 1 vez por semana
Não leem livros ou não leem com frequência semanal
Não leem revistas ou não leem com frequência semanal
Televisão é o primeiro meio escolhido para informar-se
Televisão é o meio mais utilizado para entreter-se

Figura 10 - Nível básico

Os dois seguintes níveis possuíram, surpreendentemente, a mesma quantidade de integrantes. São 10% do total de inquiridos a integrar o nível intermediário e outros 10% a integrar o nível avançado. No nível intermediário, todos os integrantes são do sexo feminino. Metade tem idade entre 60 e 69 anos e a outra metade tem idade entre 70 e 79 anos. Este contingente possui escolaridade mais avançada que as apresentadas no nível básico, sendo que metade estudou até o 9º ano (3º ciclo) e a outra metade até o 12º ano (ensino secundário). Eles estão inseridos em agregados familiares com renda superior a 500€ (metade ganha entre 500€ e 1000€ e a outra metade ganha entre 1001€ e 2000€). Esse grupo também consome televisão e rádio diariamente para entreter-se e buscar notícias, sendo este meio o primeiro escolhido para informar-se sobre o que está a ocorrer em Portugal e no estrangeiro. A Internet também é um meio utilizado diariamente por estes participantes para buscar informações variadas, notícias e contatar pessoas. Metade dos inquiridos lê livro uma vez por semana. Não leem revistas. Metade consome jornal uma vez por semana e outra metade não consome.

Nível Intermediário
Maioria tem idade entre 60 e 79 anos
Todos são do sexo feminino
Estudaram até pelo menos até o 9º ano
Metade tem rendimento mensal inferior a 500€ e a outra metade entre 1001€ e 2000€
Vivem com mais uma pessoa em suas residências
Consumem televisão diariamente
Consumem rádio diariamente
Utilizam Internet diariamente
Metade consome jornal uma vez por semana
Metade lê livros uma vez por semana
Não leem revistas
Televisão é o primeiro meio escolhido para informar-se
Televisão é o meio mais utilizado para entreter-se

Figura 11 - Nível intermediário

No nível superior, que corresponde a 10% da amostra investigada, metade dos enquadrados nesta classificação é composta por pessoas do sexo masculino e a outra metade por pessoas do sexo feminino. Todos utilizam rádio e televisão diariamente para buscar informação e entreter-se, sendo esta a primeira opção escolhida pela metade deles quando a intenção é obter informações sobre o que está a ocorrer em Portugal e em outros países. A outra metade utiliza a rádio como opção principal para adquirir este tipo de informação. Nesse nível aparece a única participante a escutar rádio via internet e o único participante com nível superior da amostra, sendo este também o único inquirido a acertar todas as questões, a ler livros diariamente, a possuir um agregado familiar com 4 ou mais pessoas e com renda mensal líquida situada entre 2001€ e 4000€ e a usar a internet para fazer pagamentos. Todos os integrantes deste nível usam a internet diariamente para buscar notícias, informações variadas e entreter-se. Todos também costumam ler livros pelo menos uma vez por semana. Consumem jornal pelo menos uma vez por semana. Todos os inquiridos têm pelo menos o ensino secundário (até o 12º ano).

Nível Avançado

Metade tem idade entre 60 e 79 anos e a outra metade entre 80 e 89 anos

Metade do sexo masculino e metade do sexo feminino

Estudaram pelo menos até o 12º ano

Metade tem rendimento mensal inferior a 500€ e a outra metade entre 2001€ e 4000€

Vivem com mais uma pessoa em suas residências

Consumem televisão diariamente

Consumem rádio diariamente

Utilizam Internet diariamente para entreter-se, contatar pessoas e buscar notícias e informações variadas

Todos consomem jornal pelo menos uma vez por semana

Todos leem livros uma vez por semana

Metade lê revistas uma vez por semana

Televisão é o meio mais utilizado para entreter-se

Figura 12 - Nível avançado

Conclusão

Investigar os perfis de literacia mediática de um grupo de indivíduos não é tarefa fácil. O desafio reside em encontrar um método adequado para aferir essas competências, que por si só já são múltiplas e extremamente próximas, assim como voluntários dispostos a ser inquiridos. Quando a população a ser avaliada é formada por idosos isso torna-se ainda mais difícil. Há as dificuldades de compreensão, as limitações físicas e as dimensões emocionais que incidem diretamente sobre o trabalho de pesquisa.

O presente trabalho buscou conhecer as práticas de consumo mediático dos idosos do Centro de Atividades da Câmara Municipal da Covilhã e ainda testar suas competências mediáticas, enquadrando os inquiridos em diferentes níveis de literacia de acordo com os resultados da avaliação feita. A relação entre esses dois processos nos ajudaria a entender os fatores que contribuem para que um indivíduo tenha determinado nível de literacia.

Para responder aos questionamentos levantados nessa dissertação, ainda no início do processo de desenvolvimento desta, foram formuladas algumas hipóteses baseadas no conhecimento teórico sobre Literacia e também nas vivências pessoais e observações práticas por parte da pesquisadora, que, como já foi dito, possuía, com a maior parte dos inquiridos, uma relação anterior ao momento da pesquisa. Ainda que houvesse conhecimento teórico e relação com o objeto pesquisado, só a experiência de campo pode fornecer respostas confiáveis sobre o que, em teoria, parece assegurado.

H1: Existe um maior consumo de televisão, jornal impresso e rádio por parte dos idosos e, paralelamente, uma baixa utilização da Internet através do computador, telemóvel e tablets.

H2: Um maior consumo de produtos mediáticos corresponde a um nível mais alto de competência mediática.

H3. Existem níveis de competência mediática mais altos em indivíduos do sexo feminino com maior grau de escolaridade, maior renda e menor idade.

Relativamente à Hipótese 1, ela verificou-se no que se refere ao maior consumo da televisão e da rádio, mas não do jornal, e à baixa utilização da Internet.

No que se refere à Hipótese 2, relacionando as práticas com os níveis, vimos que a frequência do uso pode ou não ser um fator que contribui para uma literacia mais alta. Mesmo sendo 95% dos inquiridos usuários diários de televisão e 70% usuários de jornal, 80% da amostra apresentou nível baixo de literacia, errando questões básicas sobre estes dois meios. Enquanto isso, aqueles com nível de literacia mais elevado eram, para além de usuários diário de televisão e rádio, usuários diários da Internet, onde atuavam de maneira ativa, buscando e selecionando informações e

criando conteúdos, obtendo, inclusive, rendimento alto na questão que se referia à dimensão da Criação. Ao mesmo tempo, a aplicação da prova de literacia mediática e o preenchimento do questionário indicaram que os indivíduos com maior nível de literacia mediática eram justamente aqueles que haviam estudado por mais tempo, enquanto que todos os indivíduos que só haviam estudado até o 1º ciclo integravam o nível mais baixo de literacia.

Quanto à Hipótese 3, que relacionava dados sociodemográficos e níveis de literacia, observando os dados do nível básico, constatamos que 95% dos homens estão inseridos nele, o que comprova a ideia de que as mulheres possuem níveis mais elevados. Porém, a hipótese de que uma idade reduzida contribui para um maior nível de literacia não foi comprovada porque 77,7% dos idosos mais jovens (com idades entre 60 e 69 anos) integram o nível baixo de literacia. A questão da renda mensal líquida mostrou-se um fator dúbio. Encontramos idosos que possuíam a menor faixa de rendimento (-500€) em todos os níveis de literacia, entretanto não encontramos idosos com renda superior a 1000€ no nível mais baixo. Ou seja, dentro do contexto da pesquisa, podemos indicar que um idoso que ganha menos pode ter um nível de literacia alto mas um idoso que ganha mais não possui nível de literacia baixo. A composição dos agregados familiares também desponta como um fator, já que todos os idosos que vivem sozinhos estão alocados nos níveis intermediário e baixo. Outro fator interessante a ser sublinhado são os índices de leitura. Os inquiridos com nível mais elevado costumam fazer uso frequente destes recursos, prática que não é comum àqueles com nível mais baixo.

De uma forma geral, podemos concluir que, apesar do cenário heterogêneo encarado, algumas práticas e fatores contribuem para a obtenção de níveis mais altos ou mais baixos de literacia. Renda elevada, maior nível de escolaridade, uso frequente da Internet, agregado familiar com mais de uma pessoa, consumo frequente de livros e revistas e ser do sexo feminino tornam o idoso mais propenso a apresentar um nível mais elevado de literacia. Seguindo esse raciocínio, um indivíduo do sexo masculino, com renda baixa, a viver sozinho, a não consumir livros e revistas e a não utilizar a Internet de maneira frequente estaria mais suscetível a apresentar índice de literacia mais baixo.

Deparar-nos com um contexto onde 80% da população inquirida apresenta nível baixo de literacia indica-nos a urgência de realizar mais investigações sobre o tema, que ainda é muito pouco pesquisado a nível português, apesar do grande contingente de idosos que existe no país e a demanda pela consolidação da Aprendizagem ao Longo da Vida, do Envelhecimento Ativo e da diminuição do isolamento a que estes indivíduos estão sujeitos. Seria interessante realizar estudos a nível municipal e regional, com uma metodologia mais extensa, em que as dimensões analisadas e as práticas comunicativas fossem exploradas de maneira mais minuciosa. Para além disso, faz-se necessário transformar essas pesquisas em iniciativas práticas de aprimoramento das competências mediáticas de idosos, fazendo-o de maneira consciente e adequada às necessidades e dificuldades desse público, que tem muito que aprender e também contribuir com as novas tecnologias.

Referências

- Abad, L. (2014). Media Literacy for Older People facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programmes Design. [Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores]. *Comunicar*, 42, 173-180. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-17>
- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo/Mediamorphosis and misinformation in the infosphere: media, digital and information literacy face of changes in information consumption habits. *Education in the Knowledge Society*, 16(1).
- Aguaded Gómez, J. I., Ferrés i Prats, J., Cruz Díaz, M. R., Pérez Rodríguez, M. A., Sánchez Carrero, J., & Águeda Delgado, L. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza [The level of media proficiency in the Andalusia citizenship]* (pp. 9 - 21). Huelva, España: Grupo Comunicar. Disponível em: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6892/Grado_de_competencia_mediatica.pdf?sequence=2
- American Library Association (ALA)(2005). *Information literacy competency standards for higher education (2000)*. Disponível em: <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553>
- Almeida, A. (2010). Avaliação da literacia em leitura: uma análise de produções dos estudantes portugueses no âmbito do PISA (Programme for International Students Assessment). Coimbra. Tese de Mestrado. Disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15023/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado_AnaCristinaTom%C3%A9%20Almeida.pdf
- Ávila, P. (2006). A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento. Lisboa: Tese de Doutoramento, ISCTE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/577>
- Ávila, P. (2010). Estudos internacionais de avaliação de competências dos adultos. Do Estudo Internacional de Literacia (IALS) ao Programa Internacional para a Análise das Competências dos Adultos (PIAAC). Comunicação apresentada no Encontro Nacional Rede de Centros de Recursos em Conhecimentos em 15 de abril de 2010.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Benavente, A., Rosa, A. , Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Borges, M. B. de O. (2007). A produção de conhecimento sobre o envelhecimento humano: aspectos históricos e sociais. (Monografia). Uniceub, Brasília. Disponível em
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature, Report prepared for Ofcom, London*. Disponível em:
http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf
- Cabral, M. V., Ferreira, P. M., Silva, P. A. da, Jerónimo, P. G., & Marques, T. (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal: usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Cabral, M. V., Silva, P. A. da, & Batista, M. T. (2016). *Envelhecimento em Lisboa, Portugal e Europa: uma perspectiva comparada*. Lisboa. Disponível em: <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Envelhecimento-em-Lisboa-Portugal-e-Europa-uma-Perspectiva-Comparada-...-00000003.pdf>
- Carvalho, A. (2014). *Avaliação dos níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com adultos no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34309/1/Am%C3%A1lia%20Teixeira%20Carvalho.pdf>.
- Carvalho, C., & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*, vol 7 nº 19, pp. 109-126.
- Castells, M., & Cardoso, G. (Orgs.) (2005). *A Sociedade em rede: do conhecimento à ação política; Conferência*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477. doi: 10.5007/2175-795X.2013v31n2p449
- Coelho, A. R. (2017). *Os seniores na sociedade em rede: dinâmicas de promoção da inclusão e da literacia digitais em Portugal*. CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893). Disponível em:
http://www.academia.edu/34191811/Os_seniores_na_sociedade_em_rede_din%C3%A2micas_de_promo%C3%A7%C3%A3o_da_inclus%C3%A3o_e_da_literacia_digitais_em_Portugal
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555-570. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>

Carmo Gomes, M. & Ávila, P., Sebastião, J. & Costa, Antonio. (2002). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/293530515_Novas_analises_dos_niveis_de_literacia_e_m_Portugal_comparacoes_diacronicas_e_internacionais

Comissão Europeia (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas. Disponível em <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>

Ernesto, N.(s/d). Literacia e alfabetização em Moçambique. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/id5literaciaealfabetizacao.pdf>

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, XIX (38), 75-82.

Gabriel, R. (2017). Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, 2. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1277>

Gadotti, M. (s/d). Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf

García-Ruiz, R., Gozávez, V., & Aguaded, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educucomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. doi: 10.7764/cdi.35.623

González, C., Fanjul, C., & Cabezuelo, F. (2015). Use, consumption and knowledge of new technologies by elderly people in France, United Kingdom and Spain. [Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España]. *Comunicar*, 45, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-02>

Gouveia, L. M. (2004). *Sociedade da Informação: notas de contribuição para uma definição operacional*. Disponível em http://homepage.ufp.pt/lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf

Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy: A primer*. Paris: United Nations Educational.

Jenkins, H. (2015). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. (2010). *Culture participative e competenze digitali*. Milano: Guerini.

Kirsch, I., A. Jungeblut, L. Jenkins, & A. Kolstad (1993), *Adult literacy in America: A first look at the results of the national adult literacy survey*. Washington: National Center for Education Statistics.

- Lemos, A. (2004). Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. Artigo apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro. Setembro de 2005.
- Lemos, A. (2007). Cidade e mobilidade: Ttelefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. *Matrizes*, 1(1), pp. 121-137
- Lemos, M. (2002). *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Livingstone, S. (2003). *The changing nature and uses of media literacy*. Media@ Ise Electronic Working Paper, No. 4, London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S. (2004) What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3).
- Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies - disciplinary, critical, and methodological issues. In: Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 103-132). London: Routledge.
- Lopes, P. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. CIES e-Working Paper. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf
- Lopes, P. (2014). Literacia mediática e cidadania: práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa [Em linha]. Lisboa: ISCTE-IUL, 2014. Tese de doutoramento. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/8666>](http://hdl.handle.net/10071/8666).
- Lopes, P. (2015). Literacia mediática: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa. *Observatorio (OBS*)*, 9(2), 47-78
- Lopes, P., Pereira, S., Moura, P., & Carvalho, A. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português. *Revista Observatório*, 2, 42-61.
- Mineiro, A. F. (2016). Tortosendo, uma vila durante o “Estado Novo” (1933-1974). História e Memória de um núcleo industrial. Tese de Doutoramento. Universidad d Salamanca. Disponível em https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128558/1/DHMMC_MineiroA_Tortosendo.pdf
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

Páscoa, G., & Gil, H. (2017). Envelhecimento e competências digitais : um estudo em populações 50+. *Revista Kairós - Gerontologia*, 20 (3), 31-56.

Patrício, M., & Osório, A. (2013). *Como os adultos idosos usam o Facebook para literacia digital e aprendizagem ao longo da vida: um estudo de caso de aprendizagem intergeracional*. Artigo apresentado no III Congreso Ibérico de Innovación en Educación con las TIC (ieTIC 2013). Salamanca, Espanha

Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Ebook. ISBN: 978-989-8600-42-4

Pérez Tornero, J. M. P. (1996). ¿ Qué es consumir medios de comunicación?: claves para su comprensión. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (7), 15-18.

Pérez Tornero, J. M., Celot, P., & Varis, T. (2007). Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe. Disponível em: http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf.

Petrella, S., Pinto, M., & Pereira, S. (2014). O idoso e a educação para os Media. Novos desafios entre envelhecimento e exclusão social. In: M. L. Martins, & J. Veríssimo (Eds.), *Atas do 8º Congresso da Sopcom: Comunicação Global, Cultura e Tecnologia* (p. 150-155): Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social.

Ribeiro, P. C. C., Neri, A. L., Cupertino, A. P. F. B., & Yassuda, M. S. (2009). Variabilidade no envelhecimento ativo segundo gênero, idade e saúde. *Psicologia em Estudo*, 14 (3), 501-509.

Rodrigues, A. D. (1999). *Experiência, modernidade e campo dos media*. Covilhã, UBI: Biblioteca On Line de Ciências da Comunicação.

Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record.

Santos, S. S. C. (2001). Envelhecimento: visão de filósofos da Antiguidade Oriental e Ocidental. *Rev. RENE. Fortaleza*, v. 2, n. 1, p. 88-94, jul./dez./2001. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/viewFile/5837/4146>

Serviço Nacional de Saúde (2017). *Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Ativo e Saudável 2017-2025*. Disponível em <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/ENEAS.pdf>

Tuijnman, A. et al. (Ed.) (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/Statistics Canada.

UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report 2006. Education for all: Literacy for life. Paris:United Nations Educational.

UNESCO (1982). Declaração de Grunwald sobre Educação para os Media. Disponível em <http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/declaracao-de-grunwald-sobre-educacao-para-os-media.pdf>

UNESP(2015). *Tipos de revisão de literatura*. Disponível em: <http://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP/248.

Xavier, B. de F. (2015). *Adultos idosos no Brasil e envelhecimento ativo: Um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / Brasil*. Universidade do Minho, Braga.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2013). Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM.

Anexo

Inquérito

1. Qual a sua idade?

- 60 – 69
- 70 – 79
- 80 – 89
- mais de 90

2. Qual o seu sexo?

- Feminino
- Masculino

3. Qual o seu nível de escolaridade?

- Nunca estudei
- Até ao 4º ano (1º ciclo)
- Até ao 6º ano (2º ciclo)
- Até ao 9º ano (3º ciclo)
- Até ao 12º ano (ensino secundário)
- Ensino Superior (universidade)

4. Quantos elementos compõem o seu agregado familiar (incluindo-se a si)?

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

5. Qual o rendimento mensal líquido aproximado do seu agregado familiar? (Por rendimento mensal líquido entenda a soma de todos os rendimentos dos vários elementos do agregado familiar).

- Menos de 500€
- Entre 501€ e 1000€
- Entre 1001€ e 2000€
- Entre 2001€ e 4000€
- Mais de 4000€

6. Com que frequência usa os seguintes meios de comunicação? Faça um X nas opções mais adequadas aos seus hábitos:

	Todos os dias	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou três vezes por ano	Não uso
Rádio						
Televisão						
Jornal						
Revista						
Livro						
Internet						

7. Com que finalidade usa cada meio de comunicação? Faça um X nas opções mais adequadas aos seus hábitos:

	Buscar notícias	Buscar informações variadas	Contactar pessoas	Divertir-se	Efectuar pagamentos	Estudar	Não uso
Rádio							
Televisão							
Jornal							
Revista							
Livro							
Internet							

8. Qual o meio que mais utiliza para saber notícias do que está a passar no país e no mundo?

- Televisão
- Rádio
- Jornal Impresso
- Revista Impressa
- Internet
- Não consumo notícias

Avaliação dos níveis de Literacia Mediática

1. Como o dono de um canal de televisão privado ganha dinheiro?

a) O governo de Portugal paga-lhe um valor mensal, que é calculado de acordo com a audiência dos programas

b) Através da publicidade. As empresas pagam ao proprietário do canal um valor para poder fazer propagandas na televisão

c) Uma mensalidade referente ao uso da televisão é cobrada nas contas de energia elétrica. Esse valor é repassado ao dono do canal

d) Não sei responder

2. Qual destas empresas de televisão é pública?

a) RTP

b) SIC

c) TVI

d) Nenhuma

e) Não sei responder

3. Você sabe como os donos do Facebook ganham dinheiro?

a) Sim

b) Não

Se respondeu SIM na pergunta anterior, escreva a seguir como acha que os donos do Facebook ganham dinheiro:

4. Leia o texto abaixo que refere-se à abolição do horário de verão e responda a pergunta a seguir:

**ó nossa senhora da negatividade!
durante anos ouvi choramingar que a
mudança de hora dava cabo dos
neurónios e agora vai começar a
choradeira porque mudar a mudança
afinal também é mau?**

O texto acima trata-se de:

- a) Uma notícia veiculada em um jornal
- b) Um comentário escrito por um leitor de um jornal
- c) Uma propaganda publicada em um jornal

5. Leia o trecho abaixo e responda a pergunta a seguir:

Polícia detém ciganos por suspeita de assalto

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

Acha que a notícia tem expressões que possam discriminar algum(s) grupo(s) em particular, ou seja, mostrar preconceitos em relação a alguém?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

Se respondeu NÃO na pergunta anterior, não responda a esta questão. Se respondeu SIM, sublinhe no texto as frases que mostram que há discriminação.

6. Imagine que um amigo envia-lhe o texto a seguir através do WhatsApp:

Presidente Marcelo Rebelo de Sousa guarda malas repletas de dinheiro na casa de banho da sua casa!

Parece que o presidente Marcelo não é lá este exemplo de boa moral e candura como ele próprio adora mostrar-se. Nem só de beijinhos no rosto de eleitores vive Marcelo!! Uma ex-funcionária do senhor presidente disse que ele guarda um total de 28 malas de dinheiro dentro de uma das casas de banho da residência que possui na praia de Cascais. O dinheiro foi pago por empresários do ramo da construção civil que desejam ter vantagens junto ao governo de Portugal. O povo português precisa de estar de olhos abertos porque esse presidente não pode continuar a enganar o país desta maneira desrespeitosa!

Após ler esta mensagem, o que você faria?

- a) Enviaria a mensagem para todos os seus amigos do WhatsApp para alertá-los sobre a corrupção do presidente Marcelo
- b) Perguntaria a seu amigo se a informação era verdadeira. Se ele respondesse que sim, repassaria a mensagem para outros amigos.
- c) Procuraria saber a origem da informação. Se ela estivesse vindo de um jornal, um site, um canal de televisão ou rádio conhecidos, repassaria.
- d) Não repassaria a informação porque no texto não existem provas de que ela seja verdadeira.

7. Suponha que há um grande buraco na calçada de sua casa e deseja alertar outros moradores da cidade para que evitem passar por este trecho da rua. Como você avisaria essas pessoas? Que meios de comunicação utilizaria?
