



Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación

ISSN: 1390-1079

ISSN: 1390-924X

chasqui@ciespal.org

Centro Internacional de Estudios Superiores de
Comunicación para América Latina

Ecuador

RIBEIRO, Fábio; MOURA, Pedro; SANTOS, Luís António
Conhecer as extensões da esfera dos média: Testando conhecimentos a partir de um quiz
Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, núm. 137, 2018, Abril-Julho, pp. 153-167
Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina
Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3397>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16057171016>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org



Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos académica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Conhecer as extensões da esfera dos média: Testando conhecimentos a partir de um quiz

*Understanding the media sphere's extensions:
Testing knowledge by a quiz*

*Conocer las extensiones de la esfera de los medios.
Testeando conocimientos a partir de un quiz*

Fábio RIBEIRO

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro /
Universidade do Minho, Portugal / fabior@utad.pt

Pedro MOURA

Universidade do Minho, Portugal / pedromourarsp@gmail.com

Luís António SANTOS

Universidade do Minho, Portugal / lsantos@ics.uminho.pt

Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación
N.º 137, abril-julio 2018 (Sección Monográfico, pp. 153-167)
ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X
Ecuador: CIESPAL
Recibido: 11-11-2017 / Aprobado: 28-05-2018

Resumo

A avaliação dos conhecimentos sobre os média é uma atividade em crescimento, mesmo havendo poucos consensos sobre o que medir e como o fazer. Os questionários são, contudo, comumente usados. Neste artigo problematizam-se os principais resultados de um *quiz* sobre o mundo dos média, no qual participaram 48 jogadores. Esta experiência permitiu constatar indícios de (re)conhecimentos sobre os média, testando o jogo enquanto instrumento de investigação. Os resultados sugerem que as questões envolvendo imagens foram mais facilmente reconhecidas, sobretudo se comparadas com as perguntas que usavam sons. É também possível falar de símbolos “universais” e de conteúdos cuja similitude de formas originou respostas aproximadas. O *quiz* e a competição com outrem revelaram-se particularmente úteis na promoção do empenho dos respondentes.

Palavras-chave: entretenimento; avaliação; aprendizagem; jogo; pesquisa.

Abstract

The evaluation of knowledges regarding the media sphere is a growing activity, despite little consensus about how to do it. Notwithstanding these uncertainties, surveys are regularly used. This article presents the main outcomes of a quiz about the media. The game was played by 48 youngsters and adults. This experience sought to explore what people recognize in the media sphere and how can a game help in the task of assessing it. The analysis suggests that positive answers were mostly found among visual-based questions, in contrast to the ones related to sounds. This research also suggests the existence of “universal symbols”, recognizable by (almost) everyone. As a research method, the quiz was helpful to foster engagement, particularly when it became a one-o-one challenge.

Keywords: entertainment; evaluation; learning; game; research.

Resumen

La evaluación de los conocimientos sobre los medios es una actividad en crecimiento, aunque haya pocos consensos sobre qué medir y cómo hacerlo. Los cuestionarios se utilizan comúnmente. En este artículo se cuestionan los principales resultados de un concurso sobre el mundo de los medios, en el que participaron 48 jugadores. Esta experiencia permitió constatar indicios de (re) conocimientos sobre los medios, probando el juego como instrumento de investigación. Los resultados sugieren que las cuestiones relacionadas con las imágenes fueron más fácilmente reconocidas, sobre todo si se comparan con las preguntas que usaban sonidos. Es también posible hablar de símbolos “universales” y de contenidos cuya similitud de formas originó respuestas aproximadas. El concurso y la competencia con otros se revelaron particularmente útiles en la promoción del compromiso de los encuestados.

Palabras clave: entretenimiento; evaluación; aprendizaje; juego; investigación.

1. Introdução

Olhando para diferentes entradas de dicionários, encontramos, genericamente, duas formas de encarar a palavra de origem inglesa *quiz*. Uma, mais genérica, define-a simplesmente como um conjunto de perguntas destinadas a avaliar algo. É o caso das definições constantes nos dicionários *Priberam* (Quiz, 2018b) e *Merriam-Webster* (Quiz, 2018d). Outra, mais específica, entende-a igualmente como um teste de conhecimentos, mas um teste associado à competição e ao entretenimento. De acordo com o *Cambridge Dictionary*, um *quiz* é “um jogo ou uma competição onde se responde a perguntas” (Quiz, 2018a). Já segundo o *English Oxford Living Dictionaries*, o *quiz* é “um teste de conhecimento, especialmente enquanto competição entre indivíduos ou equipas, como forma de entretenimento” (Quiz, 2018c). Este artigo baseia-se precisamente num *quiz* que, tendo sido uma forma de tomar o pulso aos conhecimentos existentes sobre os média, foi também um jogo, uma competição.

A 30 de setembro de 2016, na Noite Europeia dos Investigadores organizada no Museu D. Diogo de Sousa, na cidade portuguesa de Braga, 48 jovens e adultos jogaram, individualmente ou em competição com um outro elemento, um *quiz* sobre as diferentes extensões da esfera dos média. Neste artigo apresentam-se os resultados desse jogo e discute-se o uso do *quiz* enquanto instrumento de investigação.

2. Enquadramento teórico

2.1 Jogar, aprender, conhecer

De acordo com Pereira, Jorge & Brites (2017), o divertimento, o desafio e a competição são elementos-chave tradicionalmente mobilizados por qualquer jogo. Assim, segundo os mesmos autores, mas também de acordo com Gee (2010) ou Pereira (2008), os jogos, para além de se constituírem como uma fonte de entretenimento, podem ser igualmente geradores de aprendizagem.

Se em trabalhos clássicos como o de Roger Caillois¹ os jogos são tidos como incapazes de replicar “as emaranhadas e confusas leis da vida diária” (Caillois, 1990, p. 26), substituindo-as por outras bem mais lineares, trabalhos mais recentes como os de James Paul Gee (2004; 2008; 2010) apontam-nos como potenciais fontes privilegiadas de aprendizagem, capazes até de ajudar a corrigir a suposta desadequação de um ensino formal compartimentado em disciplinas e que se encontra afastado da realidade social mais ampla experienciada para lá da escola (Marín-Gutiérrez, Díaz-Pareja & Aguaded, 2013).

Gee centra-se nos videojogos e considera que estes contêm os bons princípios de aprendizagem. Os melhores jogos “são, na sua essência, experiências de

1 Publicado originalmente em 1958.

aprendizagem e de resolução de problemas” (Gee, 2008, p. 23), constituindo-se como uma “metáfora perfeita” (Gee, 2010, p. 48) para o funcionamento da mente humana. De acordo com o autor, “para os seres humanos, o pensamento efetivo assemelha-se mais com a realização de uma simulação do que com a formação de generalizações abstratas separadas das realidades empíricas” (Gee, 2010, p. 50). Nos videogames, os jogadores aprendem fazendo, muitas vezes por tentativa e erro, com o auxílio/*feedback* do próprio jogo e em cooperação/oposição com outros jogadores ou personagens. Jogar um videogame implica ponderar as possibilidades de ação, conjugando as capacidades do jogador com as características do mundo virtual que permitem que determinadas ações possam ser executadas. É esta necessária adequação entre um indivíduo em ação, os outros (jogadores, personagens virtuais, etc.) e o contexto que favorece a aprendizagem. O jogador é, então, um “resolvidor de problemas que, em lugar de ritualizar as soluções, tem a possibilidade de desfazer fórmulas antigas e de encontrar novas maneiras de resolver novos problemas, em novas situações” (Gee, 2004, p. 44).

Os próprios jogadores parecem concordar com o potencial dos jogos para a geração de conhecimentos²: de acordo com Pereira (2008), quase dois terços dos 260 jovens que integraram a amostra da sua Dissertação de Mestrado considerou aprender com os videogames. O desenvolvimento de competências (reflexo, faculdades como a concentração ou o raciocínio), de línguas e de saberes práticos (História, Geografia, etc.) foram as aprendizagens mais referidas. Os videogames funcionam, de acordo com a equipa do projeto internacional Transmedia Literacy (Scolari, 2018), como catalisadores de aprendizagens entre os jovens participantes oriundos de oito países distintos: seja porque as fomentam por si mesmos, através dos seus conteúdos e jogabilidade, seja porque despertam a necessidade/curiosidade de aprender, funcionando como ponto de partida para aprendizagens informais feitas em diversos outros espaços.

Assim, parece-nos seguro afirmar que os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens. Mas podem ser também uma forma de aferir conhecimentos, nomeadamente no que aos média diz respeito?

2.2 A avaliação de conhecimentos sobre os média

“Vivemos num mundo onde os média são omnipresentes»: é deste modo categórico que começa a pioneira Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Média, transcrita por Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira (2011, p. 189). Desde a sua elaboração, em 1982, até aos dias de hoje, muito se escreveu sobre a importância de formar cidadãos capazes de contornar os riscos e de usufruir das oportunidades associadas à presença constante e em crescimento dos meios de comunicação. Mais recentemente tem-se defendido também a neces-

2 Como referiu Buckingham (2005), importa não considerar os videogames como potenciadores incondicionais de aprendizagens: ainda que as possam gerar, também estão na origem de muitas atividades irrelevantes ou, até, frustrantes.

cidade de avaliar os progressos feitos, bem como os níveis de literacia das populações³ (Christ & Potter, 1998; Ferrés Prats et al., 2011; Livingstone, Papaioannou, Grandío Pérez & Wijnen, 2012; Pereira, Pinto & Moura, 2015; Pereira et al., 2017). De acordo com Livingstone et al., “ainda há poucos entendimentos sobre a literacia mediática ou sobre como a medir e, por conseguinte, poucas evidências sobre os efeitos dos esforços para a melhorar” (Livingstone et al., 2012, p. 4).

A aferição desses graus – dos “conhecimentos e capacidades” relativos aos média, adotando a definição de literacia mediática apresentada por Buckingham (2003, p. 4) – dos cidadãos tem-se revelado uma tarefa complexa: a validade do que se mede e daquilo que se usa para o fazer estão ainda em discussão. Estas são, aliás, dificuldades transversais a qualquer avaliação das múltiplas literacias (Livingstone, Van Couvering & Thumim, 2008). Arke & Primack (2009) chegaram a apontar as dificuldades de medição como uma das causas para a escassez de trabalhos empíricos dedicados à avaliação de níveis de literacia mediática, insistindo na necessidade (e possibilidade, sendo esta validada estatisticamente) de desenvolver instrumentos capazes de quantificá-los. Contudo, como é possível constatar em Ashley, Maksl & Craft (2013) ou em Lopes (2013), os trabalhos de avaliação de conhecimentos sobre os média existem e estão em crescimento, sejam eles de âmbito nacional ou internacional. Apesar da diversidade de abordagens, o recurso a questionários com exercícios é particularmente frequente, invocando “a tradição empírica dos grandes estudos extensivos de literacia” (Lopes, 2013, p. 157). Trabalhos como os de Hobbs & Frost (2003), DTI & EAVI (2011), Ferrés Prats et al. (2011), Lopes (2013) ou Pereira et al. (2015) usaram questionários com exercícios como meio de aferição de conhecimentos. Ainda assim, os quatro últimos salientaram a necessidade de não se reduzir a literacia mediática – um conceito marcadamente complexo, multidimensional – àquilo que é possível medir pelas respostas de indivíduos desterritorializados das suas práticas. Como sistematizou Bulger⁴, considerando que a literacia mediática se encontra “associada a uma variedade de influências, contextos e ações, os inquiridos só por si não podem providenciar uma avaliação compreensiva, mas podem dar perceções interessantes relativas às atitudes dos indivíduos face aos média e perspectivas sobre o uso destes” (Bulger, 2012, p. 92).

Olhando para os quatro estudos que problematizaram o uso dos questionários, é possível constatar que todos sentiram a necessidade de complementar as metodologias quantitativas com abordagens qualitativas, ainda que somente Ferrés Prats et al. (2011) o tenham feito. Segundo estes, a complexidade da tarefa “exigia o complemento de uma investigação qualitativa” (Ferrés Prats et al., 2011, p. 92). De acordo com Lopes, importa adotar uma “pluriabordagem

3 No contexto europeu, a Diretiva 2010/13/UE (artigo 33.^o), publicada em março de 2010, destacou-se por formalizar politicamente a necessidade de avaliar os níveis de educação para os média entre os diferentes Estados-membros.

4 A autora colaborou na realização do estudo empreendido pelo Danish Technological Institute e pela European Association for Viewers Interest (DTI & EAVI, 2011).

metodológica” (Lopes, 2013, p. 290) de modo a obter-se respostas aos “porquês” que ficam pendentes nas abordagens estritamente quantitativas. Já Pereira et al. concluíram ser imprescindível para uma avaliação válida dos níveis de literacia a contemplação dos “contextos em que ocorrem as experiências e as práticas mediáticas, um aspeto a que a pesquisa quantitativa muito dificilmente pode atender” (Pereira et al., 2015, p. 97). Ou seja, consideram os autores, é imprescindível atentar nos ambientes em que verdadeiramente se usam os média. Esta ideia está também presente no relatório decorrente da avaliação de níveis de literacia mediática empreendida pelo Danish Technological Institute e pela European Association for Viewers Interest, até porque, “como a literacia mediática faz parte do quotidiano e está associada a uma variedade de influências, contextos e ações, os questionários isoladamente não conseguem providenciar uma avaliação compreensiva, mas podem garantir uma indicação simplificada de tendências gerais” (DTI & EAVI, 2011, p. 4). Assim, ainda que os questionários sejam úteis para a indicação de tendências gerais, a análise dos seus resultados deve ser feita com cautela. Desde logo pelas características intrínsecas deste instrumento, abordadas de seguida com maior detalhe.

2.3 O questionário e o jogo enquanto instrumentos de investigação

Como exposto anteriormente, o inquérito por questionário é um recurso francamente comum na avaliação de conhecimentos sobre os média, mesmo que possa sofrer adaptações de modo a acomodar exercícios, convertendo-se naquilo que Lopes (2013) e Pereira et al. (2015) classificaram como provas de avaliação. De acordo com Quivy e Van Campenhoudt, um inquérito por questionário destina-se a ser respondido por um indivíduo, contemplando questões referentes às suas condições “social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas ou sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, p. 188). Comparando esta definição com a anteriormente apresentada para os *quizzes*, o contexto de entretenimento, de jogo, é o que mais facilmente os distingue, mesmo quando ambos procuram aferir os conhecimentos de indivíduos.

O questionário é um instrumento muito atrativo pela multiplicidade de dados que permite quantificar e relacionar (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, p. 189), assentando na evocação de algo – memórias, opiniões, conhecimentos, etc. (Goode & Hatt, 1973). Contudo, as muito relevantes possibilidades de quantificação não equivalem à infalibilidade do instrumento, o seu rigor “é sempre um rigor possível” (Gonçalves, 2007, p. 202). De acordo com Gonçalves, o questionário, pela natureza dos resultados que apresenta, gera recorrentemente um “efeito de rigor” para o qual contribui “toda uma liturgia objetivista, armada de uma parafernália de protocolos, modelos, gráficos, tabelas e números” (Gonçalves, 2007, p. 202). Contudo, os seus limites há muito que são reconhecidos.

Entre as limitações e os problemas dos questionários inventariados por Quivy & Van Campenhoudt encontram-se aspetos já mencionados, como a “individualização dos entrevistados, que são considerados independentes das suas redes sociais” (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, pp. 189-190), ou questões de validade/exequibilidade, dependentes das múltiplas técnicas de amostragem e das condições de aplicação. Segundo Gonçalves (2007), a validade de um inquérito por questionário é influenciada por aspetos tão díspares como a ordem das questões, os vocábulos usados ou, claro, a sua descodificação naturalmente substanciada nos recetores. Mas o questionário não é somente um conjunto de questões, é também o momento da sua aplicação. Como refere o mesmo autor, “o preenchimento do questionário releva de uma situação de interação social que implica um prévio, e na maioria dos casos tácito, «contrato de comunicação»” (Gonçalves, 2007, p. 203). A vigência desse contrato depende da cooperação do entrevistado, de quem se espera que corresponda àquilo que é pedido e desejado pelo investigador (Gonçalves, 2007, p. 203). No estudo de Pereira et al. (2015) encontra-se quantificada a importância da manutenção desse contrato: a prova registou uma taxa de respostas de 68%; ou seja, quase um terço dos 848 alunos que participaram no estudo e iniciaram o questionário não o finalizou.

O jogo é bem menos comum enquanto instrumento de pesquisa, sobretudo se usado para investigar algo que não o jogo e/ou o jogar. Isto apesar do divertimento/entretenimento poder ser considerado, até, como “uma condição de ser do humano” (Lopes, 2014, p. 27), podendo manifestar-se em qualquer “contexto situacional” (Lopes, 2014, p. 27), inclusivamente na investigação académica. Em Vincent & Basil (1997), em Tremayne (2008) e em Sánchez-Carrero & Cruz-Díaz (2016) encontramos três raros exemplos de trabalhos que até aferiram conhecimentos sobre os média com recurso a *quizzes*. Contudo, estes pouco ou nada tinham de jogo, de lúdico: são *quizzes* em sentido lato, são perguntas em formatos mais ou menos convencionais (escrito, audiovisuais, interativos, etc.) à procura de uma resposta em particular.

3. Metodologia

Conhecer e reconhecer as múltiplas manifestações dos média é “estar atento ao que se passa” (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014, p. 18), uma competência que o *Referencial de Educação para os Média* português sugere dever ser desenvolvida desde idades tão precoces como a das crianças que frequentam o ensino pré-escolar (Pereira et al., 2014, p. 18). Para além disto, a literacia mediática não se cinge a um meio ou a um formato particular, convocando uma amplitude de imagens, sons e representações mentais que, a nosso ver, importa conhecer e avaliar.

Inspirado por esta premissa genérica, o objetivo do *quiz* presta-se a identificar o universo de reconhecimento de diferentes elementos mediáticos que mar-

cam ou marcaram o quotidiano através de um jogo competitivo entre duas pessoas, tendo em vista a obtenção de uma determinada resposta. Foi adotada uma abordagem exploratória e eminentemente qualitativa: para além das respostas dos jogadores, a análise contempla igualmente as notas geradas pela observação do jogo jogado.

O *quiz* foi concretizado durante a Noite Europeia de Investigadores (NEI), uma iniciativa que decorre anualmente por várias cidades da Europa. Esta procura aproximar a sociedade civil dos cientistas através da realização de eventos em espaços abertos à interação entre investigadores e o público em geral, com a demonstração concreta de parte do trabalho científico. No caso deste estudo exploratório, o contacto decorreu durante a NEI de 30 de setembro de 2016, no Museu D. Diogo de Sousa, em Braga.

O *quiz* integrava 35 questões, que surgiam num ecrã em frente aos participantes, compreendendo 14 excertos de vídeo, 12 imagens estáticas, oito sons e apenas uma questão de natureza textual, todas relativas ao universo mediático. Os jogadores, tal como previsto, jogaram maioritariamente em duelos de um-contra-um, fisicamente separados um do outro por uma pequena barreira de livros e sonoramente isolados do exterior graças ao uso de auscultadores. Também se verificaram, ainda que em menor escala, alguns jogos individuais. Considerando a ausência de controlo sobre o fluxo de participantes e interessados em jogar o *quiz*, foi necessário dividir o jogo original em três: um primeiro grupo, onde se integram os jogadores que participaram em períodos de menor afluência, que respondeu a todas as questões; dois outros grupos, formados por jogadores que jogaram em períodos onde era necessário acelerar a aplicação do *quiz*, que responderam, respetivamente, às primeiras 20 e às últimas 15 perguntas.

4. Resultados

No *quiz* participaram 48 jogadores, a maioria – cerca de 2/3 – com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos (= 15,50; = 10,66). Em todos os três grupos os jovens/adolescentes estavam em maioria, mantendo-se a proporção referida. Considerando a totalidade da amostra, o jogador mais novo tinha 7 anos e o mais velho 49. No *quiz* participaram 26 jogadoras e 22 jogadores. Nos grupos 1 e 3, os elementos do sexo feminino eram maioritários. No grupo 2, eram os jogadores que formavam a maioria. Na Tabela 1 encontra-se sumariada a caracterização da amostra por idade e sexo.

Tabela 1. Caracterização da amostra

	Questões respondidas	Idade			Sexo	
		Média	Mínimo	Máximo	Feminino	Masculino
Grupo 1 (n= 12)	1 a 35	16,17	11	22	7	5
Grupo 2 (n= 21)	1 a 20	19,67	10	49	8	13
Grupo 3 (n= 15)	21 a 35	18,87	7	45	11	4
Total (N= 48)	-	15,50	7	49	26	22

Dentro de cada um dos três grupos é possível encontrar elementos reconhecidos universalmente. Todos eles são imagens. O logótipo da empresa McDonald's e o morcego estilizado da personagem Batman, usado, por exemplo, nos filmes realizados por Tim Burton, foram reconhecidos por todos os 33 jogadores que integraram os grupos 1 e 2. No Grupo 3, uma imagem da personagem Nemo, da Pixar/Disney, foi também reconhecida por todos os participantes. Para além destes elementos, dois outros foram (quase) sempre identificados corretamente, ambos pelos grupos 1 e 3. Um excerto em vídeo do filme *O Rei Leão*, de 1994, foi reconhecido por 24 dos 27 jogadores que o visualizaram. O mesmo número de respondentes identificou corretamente o símbolo da rede social Twitter.

Em sentido oposto, também houve elementos que não foram identificados. Ninguém nos grupos 1 e 3 reconheceu um excerto do filme *Laranja Mecânica*, que mostrava o protagonista a deambular. O Grupo 1 também não identificou dois outros segmentos audiovisuais: um do recente *videoclip Burn the Witch*, dos Radiohead, e outro com o já iconográfico “You talkin’ to me?” do filme *Taxi Driver*. Por fim, excertos sonoros da série televisiva *Twin Peaks* e do filme *The Truman Show* também não foram reconhecidos por qualquer um dos elementos dos grupos 1 e 2.

De forma geral, as imagens foram os elementos mais reconhecidos, como é visível pelo resultado do rácio entre pontos obtidos (a soma das respostas certas) e possíveis (o número de questões multiplicado pelos respondentes) presente na Tabela 2. Os sons encontram-se no pólo oposto. Mesmo quando abordavam elementos da esfera dos média expectavelmente populares.

Tabela 2. Pontuação por tipo de elemento apresentado

	Pontos obtidos	Pontos possíveis	Rácio entre pontos obtidos/possíveis
Sons	50	252	0,20
Imagens	241	366	0,66
Vídeos	143	414	0,35
Texto	25	33	0,76

Se os primeiros resultados descritos estão em linha com as expectativas dos investigadores, outros constituíram-se como surpresas. Sobretudo por não terem registado tantas respostas acertadas quanto as esperadas. E aqui dois elementos sonoros destacaram-se: o tema inicial que abre todos os filmes da saga *Star Wars* e o hino da *Champions League* organizada pela UEFA. Das 27 pessoas que integraram os grupos 1 e 3, somente 16 identificaram o primeiro som. No caso do segundo, respondido pelos grupos 1 e 2, apenas 12 dos 33 jogadores o reconheceram.

Ainda relacionado com sons, dois outros elementos apresentaram várias respostas que importa destacar: apesar de estarem formalmente erradas, apontaram para a “família sonora” do excerto apresentado. Ainda que o tema principal de Indiana Jones só tenha sido identificado por oito das 27 pessoas que integraram os grupos 1 e 2, olhando para as respostas dadas pelos jogadores percebe-se a aproximação a universos próximos, tais como *Star Wars*, narrativa transmediática com a qual partilha o criador e, claro, o compositor da banda sonora. Ou seja, das 25 respostas erradas, quase metade apontaram para algo relacionado com filmes e/ou séries. Ainda mais relevante é o caso do *jingle* da rádio de notícias portuguesa *TSF*: tendo sido apresentado aos 33 jogadores dos grupos 1 e 2, somente cinco o reconheceram. Contudo, das 28 respostas erradas, 25 apontaram para algo relacionado com noticiários, notícias ou média, como é visível na Tabela 3.

Tabela 3. Respostas aproximadas aos sons de *Indiana Jones* e *TSF*

<i>Indiana Jones</i> 25 respostas erradas / 12 aproximadas	<i>TSF</i> 28 respostas erradas / 25 aproximadas
<i>Star Wars</i> (n= 9)	Telejornal (n= 14)
<i>Piratas das Caraíbas</i> (n=1)	Canais de televisão (n= 5)
<i>Game of Thrones</i> (n=1)	Notícias/noticiário (n= 3)
Música de início de filme (n=1)	Renascença (n= 2)
-	<i>Jornal de Notícias</i> (n= 1)

5. Discussão

Sendo este um trabalho exploratório, importa sobretudo destacar os indícios gerados pela aplicação do *quiz*. Mais do que os resultados quantificados, realçam-se as pistas deixadas pelo jogo, partindo da análise eminentemente qualitativa das respostas geradas e da observação feita dos jogadores em ação. Assim sendo, parece-nos que a atualidade e/ou a permanente renovação dos símbolos visuais afigura-se como condição crucial para um maior reconhecimento. A qualquer momento, numa qualquer rua, podemos cruzar com os elementos

que ousadamente classificamos como “universais”. Se a omnipresença da marca McDonald’s nos coloca um restaurante ou a sua publicidade em qualquer esquina ou ecrã, a natureza transmediática de personagens como Batman ou Nemo, que ganham vidas muito para além dos filmes e dos livros de banda desenhada que estão na sua génese, contribuirá largamente para o seu reconhecimento.

Para as respostas erradas sugerem-se os seguintes fatores explicativos:

- Antiguidade dos conteúdos, quando acompanhada por uma não renovação constante da sua presença nos quotidianos;
- A recência dos conteúdos, desde que ainda não se tenham transformado em produtos de consumo massivo;
- O suporte sonoro dos conteúdos, mesmo quando estes são muito recorrentes e/ou populares.

Para além da aferição de conhecimentos sobre as extensões da esfera dos média, um segundo objetivo deste artigo consiste em problematizar o *quiz* utilizado enquanto instrumento de pesquisa. Também neste contexto, tal como no caso das aprendizagens informais referidas anteriormente, o jogo ajudou a despoletar a curiosidade dos participantes, facilitando o seu interesse em participar no desafio. Da observação do processo de aplicação do *quiz* resultou uma conclusão evidente: o jogo proposto foi muito bem acolhido pelos participantes, tendo-se destacado o empenho revelado por estes durante a competição. Isto foi ainda mais notório nos jogos em que dois elementos competiam um-contrá-um, sobretudo quando já se conheciam. O interesse dos participantes foi suscitado pela interação entre o jogo, com as suas características intrínsecas (o divertimento, o desafio e a competição), e as redes de sociabilidade já existentes, que, por sua vez, são particularmente recetivas aos jogos enquanto ingrediente para a sociabilidade construída (Santos & Cypriano, 2014). Consequentemente, enquanto instrumento de pesquisa, o *quiz* será particularmente útil como técnica grupal, por ser um jogo e por permitir jogar com alguém, ancorando a pesquisa em algo intrinsecamente humano e relacional. Contudo, mesmo nos casos em que foi jogado individualmente, foi também útil na geração de interesse e curiosidade. Consequentemente, um *quiz* facilita sobremaneira o diálogo e a cooperação a estabelecer entre os participantes e os pesquisadores.

O *quiz*, importa realçar, não contorna todas as habituais desvantagens dos questionários, acrescentando, até, alguns constrangimentos como um tempo particularmente limitado para se responder, o que acentua as limitações provocadas pela evocação de memórias, opiniões ou conhecimentos (Goode & Hatt, 1973). Assim sendo, mantém-se, por exemplo, a tendência para a “superficialidade das respostas”, como escreveram Quivy & Van Campenhoudt (2008, p. 189) ou a apetência pelo “o quê”, não conseguindo chegar com verdadeira profundidade ao “porquê”, como constatou Lopes (2013, p. 290), ou as dúvidas quanto à validade da medição, como alertaram Pereira et al. (2015). No entanto, o *quiz* revelou-se como um formato particularmente interessante para recolher dados pelas características do “contrato de comunicação” que suscita, voltando

a Gonçalves (2007), muito devido aos elementos-chave tradicionalmente mobilizados por qualquer jogo e à interacção entre participantes. Estas vantagens são, pois, mais um fator a ter em conta no momento de ponderar as características das populações em estudo e quais as melhores formas de as envolver em trabalhos académicos. As suas desvantagens, tal como no caso dos questionários, podem e devem ser contrabalançadas por planos de pesquisa que contemplem a triangulação de diferentes métodos.

6. Notas conclusivas

Os média constituem um todo complexo que importa conhecer e compreender. Por todos, enquanto cidadãos, pela omnipresença e pelos riscos e oportunidades associados aos meios de comunicação. Pela academia, exatamente pelas mesmas razões. Para isso as atividades de avaliação e de investigação precisam de instrumentos capazes de dar conta dessa complexidade, de modo a não produzirem resultados carentes de validade. Este trabalho exploratório procurou dar o seguinte pequeno contributo: (re)lembrar que a colaboração sincera e empenhada a estabelecer entre os utilizadores dos média e os investigadores é uma condição indispensável para se chegar à desejável validade. Um encontro como a Noite Europeia dos Investigadores, por ser um momento de aproximação entre ambos, foi o local propício à prossecução deste objetivo.

Tal como se apresentou anteriormente, os dados apontam para uma difícil constatação de respostas corretas perante questões de âmbito exclusivamente sonoro. Na verdade, este facto retoma considerações de outros trabalhos académicos que suportam a ideia de que vivemos numa sociedade com pouca propensão ao ouvido, de excessiva informação visual, em detrimento da observação da realidade através do som: “deixámos de escutar porque estamos ofuscados por luz em demasia que ensurdece” (Oliveira, 2016, p. 334).

Esta interpretação, que sugere a pouca presença do registo auditivo no quotidiano como elemento de aprendizagem, coincide até com presença cada vez mais impressiva da técnica visual no contexto formativo, como por exemplo aquele que ocorre nas escolas. Como referiu David Hendy (2013), ao cunhar a particular expressão *hard of hearing society*, parece-nos importante sublinhar a pouca presença do som como elemento instrutivo, que poderá, eventualmente, conduzir a fenómenos como aqueles que encontramos neste estudo, de manifesto desconhecimento perante realidades mediáticas que se partem, exclusivamente, de uma vertente acústica.

Este estudo, que se enquadra numa tentativa de compreender a extensão dos média pelas diferentes formas de propagação da mensagem através de um *quiz*, reforça a convicção de uma sociedade cada vez mais visual, inspirada por diferentes fenómenos digitais. Esta situação pode sugerir uma maior familiaridade com conteúdos recentes e em plena mediatização no espaço público, mas não

descura a possibilidade de a tecnologia digital desempenhar um papel revivista do passado que importará continuar a questionar e examinar.

Referências bibliográficas

- Arke, E. T. & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53-65.
- Ashley, S., Maksl, A. & Craft, S. (2013). Developing a News Media Literacy Scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1), 7-21.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education - Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *Schooling the digital generation – Popular culture, new media and the future of education*. London: Institute of Education, University of London.
- Bulger, M. E. (2012). Measuring media literacy in a national context: Challenges of definition, method and implementation. *Medijske Studije/Media Studies*, 3(6), 83-103
- Caillóis, R. (1990). *Os Jogos e os Homens – A máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.
- Christ, W. J. & Potter, W. J. (1998). Media Literacy, Media Education, and the Academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- Ferrés Prats, J., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J. I., Fernández Cavia, J., Figueras, M. & Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática - Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. España: Instituto de Tecnologías Educativas, Consell de l'Audiovisual de Catalunya & Comunicar.
- Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2008). Learning and Games. In K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 21–40). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gee, J. P. (2010). *Bons Videojogos + Boa aprendizagem*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, A. (2007). A difícil arte de perguntar: aporias e apostas da redacção do questionário para inquérito sociológico. *Comunicação e Sociedade*, 12, 201-211.
- Goode, W. J. & Hatt, P. K. (1973). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Hendy, D. (2013). *Noise. The human history of sound and listening*. London: Profile Books.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. (2008). Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies – Disciplinary, Critical, and Methodological Issues. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.),

- Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103-132). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Livingstone, S., Papaioannou, T., Grandío Pérez, M. del M., Wijnen, C. W. (2012). Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy. *Medijske Studije/Media Studies*, 3(6): 2-12.
- Lopes, P. (2013). *Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. <https://bit.ly/2JsWfhs>.
- Lopes, C. (2014). Design de ludicidade. *Revista Entreideias*, 3(2), 25-46.
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E. & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 124, 41-47.
- Oliveira, M. (2016). O excesso de luz e a fragilização do ouvido. In M. Oliveira & S. Pinto (Eds.), *Atas do Congresso Internacional Comunicação e Luz* (pp. 329-336). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pereira, L. (2008). O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais. *Comunicação e Sociedade*, 13, 135-144.
- Pereira, L., Jorge, A., & Brites, M. J. (2017). Media Education Competitions: An Efficient Strategy For Digital Literacies?. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 77-92.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação. <https://bit.ly/2zJJPSD>.
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12.º ano*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. <https://bit.ly/2JqUf9q>.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. <https://bit.ly/2uCkAMo>.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quiz. (2018a). In *Cambridge online dictionary*, Cambridge Dictionary online. Cambridge University Press. <https://bit.ly/2NlGf36>.
- Quiz. (2018b) In *Dicionário Priberam de Língua Portuguesa*. <https://bit.ly/2LddF6B>.
- Quiz. (2018c). In *English Oxford Living Dictionaries*. <https://bit.ly/2JtzkCm>.
- Quiz. (2018d) In *Merriam-Webster*. <https://bit.ly/2JqWEks>.
- Sánchez-Carrero, J. & Cruz-Díaz, R. (2016). Construcción de una herramienta para la evaluación de competencia mediática en primaria. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 10(2), 11-24.
- Santos, F. C. & Cypriano, C. P. (2014). Redes Sociais, Redes de Sociabilidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29(85), 63-78. <http://ref.scielo.org/448grz>

- Scolari, C. A. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/2Lq94eh>.
- Tremayne, M. (2008). Manipulating interactivity with thematically hyperlinked news texts: a media learning experiment. *New Media & Society*, 10(5), 703-727.
- Vincent, R. C. & Basil, M. D. (1997). College students' news gratifications, media use, and current events knowledge, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 41(3), 380-392.