

## Literacia Mediática – Um projeto em curso

### O desenho de um caminho para refletir sobre a Literacia Mediática e a sua dimensão criativa

#### **Autores** Ana Oliveira

Universidade do Minho

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedades (CECS)

[anaf.oliveira.j@gmail.com](mailto:anaf.oliveira.j@gmail.com)

**Resumo** Conceito marcado pela volatilidade, a literacia mediática tem vindo a ser apontada como um “projeto incompleto” (McDougall, 2014). No entanto, uma revisão de literatura deixa emergir aspetos que permitem construir um caminho na direção do consenso: a sua caracterização através das duas funções sociais; a reflexão a partir das novas competências, das quais dependerá a real capacidade de o indivíduo ser (ou não) um cidadão efetivo; e a consideração da importância da avaliação a partir do contexto educativo, são alguns dos aspetos. A par disso, outros sinais surgem. A concretização das condições necessárias ao ensino pleno da literacia mediática, o impulso do digital e da Internet para a promoção de uma participação mais ativa e responsável (Flanagin e Metzger, 2010), e para a adoção de uma postura de leitor, produtor e reproduzidor de conteúdo mediático pelas novas gerações, são alguns deles. Simultaneamente, a dimensão criativa da literacia mediática tem ganho peso nos discursos socioeconómicos e educativos, tornando-se crucial compreendê-la, para que o indivíduo seja capaz de responder às exigências impostas pela atualidade (Kirsch, Jungeblut & Kalstad, 1993). Assim, a uniformização de uma conceção de literacia mediática carece de um entendimento da sua dimensão criativa e da sua relevância no século XXI.

Esta revisão de literatura traça uma perspetiva transversal da literacia Mediática, considerando a importância de estabilizar o conceito de base, definir as competências que a compõem e que devem ser adquiridas e trabalhadas, e promover o desenvolvimento de instrumentos de avaliação uniformizados no contexto educativo.

**Palavras-Chave** Literacia Mediática; Criatividade; Educação para os media; Competências

**Abstract** Concept characterized by its volatility, media literacy has been pointed out as an "incomplete project" (McDougall, 2014). However, a review of literature reveals aspects that allow us to build a path towards consensus. The concept's characterization through its two social functions; the reflection from the new competences perspective, on which relies the real capacity of the individual to be an effective citizen or not; and the understanding of the importance of the evaluation in the educational context are some of them. In addition, other signs appear, such as the understanding of the crucial conditions to teach media literacy in a complete manner, the impulse of the digital and the Internet to promote a more active and responsible participation (Flanagin and Metzger, 2010), and the emergence of a new posture towards media content by the new generations - reader, producer and reproducer. At the same time, media literacy's creative dimension has gained weight in socioeconomic and educational discourses, making it crucial to understand it, in order to the individual to be able to respond to today's demands (Kirsch, Jungeblut & Kalstad, 1993). Thus, the standardization of a generalized conception of media literacy requires an understanding of its creative dimension and its relevance in the 21st century.

This literature review draws a transversal perspective of Media literacy, considering the importance of stabilizing the basic concept, of defining the competences that compose it and that should be taught and acquired, and of promoting the development of standardized evaluation instruments in the educational context.

**Keywords** Media Literacy; Creativity; Media education; Skills

---

## Literacia mediática – um projeto em curso

Desde a sua conceptualização, a literacia mediática tem sido marcada pela sombra da volatilidade. O conceito, a sua amplitude, a sua inserção como prática transversal, âmbito disciplinar próprio, ou mesmo atividade extracurricular, são aspetos centrais nas discussões sobre o domínio, levando a que alguns a entendam como um projeto incompleto, que mais

do que exigir considerações sobre a sua designação, carece de reflexões centradas nas práticas e formas mais reflexivas da pedagogia (McDougall, 2014). Mas a perceção não é generalizada e, embora sejam compreendidas variações naturais no termo – que transparecem as diferenças dos contextos socioculturais e económicos onde é aplicado –, outros realçam a existência de aspetos transversais e comumente enunciados – as funções de construção da realidade, de promoção de competências de pensamento crítico e de capacitação do indivíduo para a apreciação e descodificação do conteúdo mediático são algumas destas (Burns e Durran, 2007; Silverblatt et al., 2014).

Apesar de os alfabetismos fundacionais de leitura e escrita se manterem na sua base, olhar a literacia mediática transpõe, hoje, largamente, a leitura e a dissecação do conteúdo mediático consumido. As reflexões mais atuais são alavancadas pelas exigências e desafios impostos pelas novas competências (de literacia, especialmente, mediática), cujo desenvolvimento ditará a real capacidade de um indivíduo ser (ou não) um cidadão efetivo e com poder para exercer o seu direito e dever de participação na vida pública (Hobbs & Moore, 2013). E para estas, contribuem também os novos papéis atribuídos ao indivíduo, cuja origem decorre das potencialidades do digital.

Pese embora a consciência da complexidade inerente à tarefa, Flanagin e Metzger (2010) defendem que as condições para o ensino da literacia mediática estão reunidas e são, nos nossos dias, as ideais. A par de uma grande variedade de ferramentas, o seu contributo para a formação do sujeito é percebido, frisando-se que a facilidade de produção de conteúdo mediático está a originar uma nova geração de consumidores. E, apesar de ideia assente no preconceito de que todos os indivíduos são produtores de media - quando existe, na realidade, um *digital divide* –, torna-se explícito que, em termos gerais, não somos, mais, simples consumidores com capacidade de descodificação das informações promovidas pelos media. Encaramos, sim, uma tripla personalidade, assumindo-nos, gradualmente, como leitores, produtores e reprodutores de informação mediática.

Mas como compreender a literacia mediática neste contexto social, económico e tecnológico marcado pela mutabilidade? A literatura e a investigação apontam-nos um trilho

que parte dos pontos que sugerem consenso e harmonia – por um lado, os sinais que enfatizam os traços básicos e constantes da sua definição e que sublinham os novos elementos que a integram; por outro, a urgência de pensar a literacia mediática a partir do contexto educativo, visando estabilizar competências e as suas ferramentas de avaliação, uma vez que, apenas assim, se tornará possível apurar impactos e percorrer o caminho da melhoria. Nesta linha de pensamento, a literacia mediática surge como resultado, como conhecimento e competências adquiridas (UNESCO, 2007). Logo, compreender o que são e quais são, a par de as trabalhar, apurar, integrar e avaliar, são aspetos com demarcada importância. Isto porque, em literacia mediática, as competências constituem os elementos que permitem ao indivíduo responder às exigências impostas pela sociedade (Kirsch et al., 1993).

Refletir sobre o domínio e sobre a evolução do conceito ganhou um novo sentido com a publicação de listagens de *skills* e competências essenciais ao indivíduo do século XXI. O pensamento crítico e a criatividade (World Economic Forum, 2015; Comissão Europeia, 2016; Global Digital Citizen Foundation, 2016), a par da literacia cívica e da comunicação e colaboração (The Partnership for 21st Century Learning, 2015), são alguns dos aspetos integrantes do imaginário do indivíduo-cidadão dos nossos dias, “habilidades que emergem (...) como chave para permitir que as pessoas (...) alcancem o seu potencial como cidadãos ativos e confiantes” (Comissão Europeia, 2016). Caminhando lado a lado, a Criatividade e a Participação do indivíduo ajudarão a desbloquear o Potencial Humano, a fomentar o encontro, a partilha e a expressão de crenças e valores, promovendo a criatividade – a produção de ideias e alternativas, a resolução de problemas e a comunicação com os outros (Franken, 1982).

No sentido de desenhar uma aproximação ao domínio criativo da literacia mediática, esta reflexão traça uma perspetiva transversal que parte da definição de competências e avaliação da literacia mediática, considerando os elementos que lhe conferem consenso e que a estabilizam.

## **A definição – As bases para a constituição de uma literacia**

Diferente do tempo da infância e juventude de muitos de nós, uma caracterização do mundo que habitamos, atualmente, pode aproximar-se de três aspetos essenciais: nascemos e crescemos, hoje, num mundo “mediaticamente saturado, tecnologicamente dependente e globalmente conectado” (Kellner & Share, 2007). Anteriormente contemplada a partir da capacidade de utilizar e aprender através dos media, neste admirável mundo novo<sup>1</sup>, onde a importância da tecnologia cresce a cada dia, a literacia mediática passou a concentrar novas responsabilidades. Confrontado com a importância de atender a um conjunto de novas realidades - tecnológica, económica, sociocultural e comunicacional -, e percebendo-se que é a partir dos Meios de Comunicação que inicia a sua vida social e contacta com os restantes elementos da sociedade (Pinto, 1999), o sujeito vê-se a braços com a obrigatoriedade de se tornar mediaticamente literato – uma condição determinante para o exercício de uma cidadania plena.

Simultaneamente, emerge uma pedagogia pública (Luke, 1997; Giroux, 1999). Fora dos muros da escola, a educação e as aprendizagens ocorridas de forma informal ganham relevância nas dinâmicas sociais que marcam este século, sendo perceptíveis os resultados do contacto com os media digitais, instrumentos mais acessíveis ao indivíduo, quer em termos económicos, quer em termos geográficos e tecnológicos. No entanto, no decurso deste processo, aos cidadãos (de todas as faixas etárias) foi imposta a urgência de desenvolver competências que os capacitassem para interagir em pleno com a informação, as tecnologias e ferramentas digitais, uma vez que mais do que ler, produzir mensagens mediáticas surgiu, nesta conjuntura, como um aspeto determinante para a participação ativa na sociedade (Kellner, 1995; Kellner & Share, 2005).

Nos idos anos '80 do século XX, a Declaração de Grünwald (1982) enaltecia o ecossistema mediático retratando-o como elemento integrante da cultura; ao mesmo tempo, antecipava a premência de preparar os jovens para viver num mundo onde os meios de comunicação e a sua influência ascendiam. Desde então, várias instituições europeias (Lopes,

---

<sup>1</sup> Referência a *A Brave New World* de Aldous Huxley (1932).

2011) reafirmaram a importância de introduzir a literacia mediática nas agendas político-económico-sociais, abrangendo as suas diversas funções e dimensões. Em 2009, um trabalho desenvolvido pela Comissão Europeia frisava que “uma sociedade com um bom nível de literacia nas questões dos media será simultaneamente um estímulo e uma pré-condição para o pluralismo e a independência dos meios de comunicação social”, e que a “expressão de opiniões e ideias diversas, em diferentes línguas, representando diferentes grupos, numa sociedade e entre sociedades diferentes, contribui para o reforço de valores como a diversidade, a tolerância, a transparência, a equidade e o diálogo” – descrevia-se o território desta literacia enquanto espaço que concentrava ora aspetos condicionantes da competitividade, ora o grau de inclusão efetiva de um indivíduo na Sociedade do Conhecimento. O mesmo documento apontava-a como “fator importante para uma cidadania ativa na sociedade da informação de hoje” e “condição essencial (...) evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária” (Comissão Europeia, 2009). A capacidade de utilizar os media seria, assim, um fator verdadeiramente crítico para a participação e afirmação dos indivíduos na vida comunitária.

A análise dos documentos, legislação e recomendações desenvolvidos dentro da temática deixa transparecer a permeabilidade do conceito. Castells (2002) e Hargreaves (2003) explicam que o impacto das transformações e a adaptação às novas realidades têm vindo a contribuir para clarificar a relação desta literacia com as questões da inclusão, exercício da cidadania e participação, aprimorando e alargando a noção. Tomando estes aspetos em consideração, Livingstone (2004) avança com uma definição focada em quatro eixos. A capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens numa variedade de contextos são frisados pela autora e, três anos volvidos, refirmados pela Comissão Europeia – “a capacidade de aceder, compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos, e de comunicar em diversos contextos” são as dimensões-base que constituem uma literacia mediática (2007). Outras entidades (OFCOM, 2009; EAVI, s.d.) propõem uma reflexão em três dimensões – acesso, compreensão e criação -, incluindo na

componente da ‘compreensão’ elementos referentes à análise e avaliação crítica de conteúdo mediático (Livingstone, 2004; Buckingham, 2005).

Hobbs (2011) relembra a importância de não reduzir a literacia mediática a uma simples definição. O sentido polissémico do conceito e o debate centrado na natureza individual ou social da literacia dos media, como recorda Vieira (2008), abre portas a diversos entendimentos sobre o domínio. A autora (2011) aponta-lhe um sentido iminente prático e operacionalizante que se manifesta através do contributo dos profissionais extra-academia, que pensam e trabalham esta literacia através do estabelecimento de objetivos e metas de aprendizagem concretas e com expressão palpável no quotidiano. A par da habilidade de aceder e descodificar informação, de criar mensagens e de refletir sobre as influências e impactos dos conteúdos mediáticos, torna-se claro que a conceção deverá ir mais além. A responsabilidade social inerente ao papel de comunicador do indivíduo, a utilização do poder decorrente do acesso à informação e a utilização das ferramentas de comunicação para criar signos e formas pessoais, sociais e políticas apropriadas são uma realidade que ganha força à medida que os meios se tornam mais próximos e acessíveis e que o papel atribuído ao indivíduo (cidadão comum) atinge um estágio superior na escala de desempenho social. Assumindo um lugar que determina esta Era como um tempo onde tudo é conteúdo, tudo pretende ser comunicação e todos pretendemos ser cidadãos participativos, a literacia mediática reafirma-se como competência verdadeiramente fundamental à cidadania.

A reflexão proposta por Reis-Batista (2011) aprofunda estas abordagens. O seu retrato apresenta a literacia mediática enquanto conjunto de processos de identificação e de reconhecimento mediático, focados nas três dimensões fundamentais da literacia dos media – contextualização cultural, análise crítica e construção criativa. À semelhança de Burns e Durran, em Reia-Baptista (2011) a literacia concentra uma função de processo de reconhecimento mediático que se desenvolve em torno das necessidades expressas, sendo o nível pleno atingido a partir de uma condição de domínio integral dos elementos enumerados. Hobbs (2013) propõe compreender a literacia dos media a partir do seu caráter

evolutivo e permeabilidade. Partindo dos paradigmas da comunicação da idade antiga e percorrendo um percurso motivado pelas evoluções sociais, económicas, políticas e tecnológicas, a autora relata a emancipação gradual do poder e do papel do indivíduo na dinâmica de comunicação. Da época da Retórica, em que as aptidões de falar e de escutar corretamente eram cruciais, o percurso trouxe-nos até uma época onde é exigido um nível de competência superior. Mais do que possuir capacidades básicas de comunicação, hoje impõe-se uma necessidade capital de aprender e demonstrar mestria na utilização de ferramentas que testam o intelecto, a capacidade criativa, a capacidade de estabelecimento de relações com os pares e a capacidade de participação crítica. Nesta “fase de transição em virtude de um novo paradigma de ordem complexa” (Morris, 2001, citado em Gallotti, Santos & Souza, 2015), emerge uma amálgama de aprendizagens e desafios que espelham décadas de investigação e reflexões focadas no âmbito da literacia que culminam na compreensão de uma nova personalidade comunicacional do indivíduo – leitor, produtor e reproduzidor de informação mediática. Não somos mais um só. E a literacia tão-pouco.

Lopes frisa a complexidade do ambiente de onde brotam as literacias, recordando que “o conceito de literacia reveste-se de novos significados (...), tantos quantas as áreas científicas e os domínios de investigação que o adotam” (2011, p. 111). No seu cômputo geral, a literacia contempla a “aquisição de capacidades e conhecimentos para ler, interpretar, produzir textos e artefactos e adquirir as ferramentas e capacidades intelectuais para participar plenamente na sociedade e cultura” (Kellner e Share, 2007, p. 5). Logo, enquanto componente essencial da educação (Rosa-Maria Torres, 2008), a literacia diz respeito à aquisição de competências desenvolvidas num contexto de aprendizagem específico, sujeito a todas as evoluções e mudanças sociais, culturais e tecnológicas (Kellner & Share, 2007). Pensando nos domínios básicos da leitura e da escrita, a revolução tecnológica e o expoente do digital deram origem a subcompreensões - informática, digital, multimédia, entre outras -, cultivando-se uma noção de múltiplas literacias (Keller & Share, 2007). Cunhado pelo New London Group (1996), o conceito de multiliteracias foi inicialmente aplicado com o intuito de “descrever dois argumentos importantes que podemos ter com a ordem cultural,



institucional e global emergente: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente amplitude da diversidade cultural e linguística" (New London Group, 1996, s.p.). Relacionava-se, assim, o termo tradicional de literacia e as novas formas de construir significados e sistemas semióticos, promovendo-se a expansão do conceito de texto a outros sistemas mediáticos relevantes (Botelho, 2009). Neste discurso, o texto escrito, oral, e a própria linguagem verbal, deixavam de ser a única fonte de conhecimento (Lourenço, 2012), não estando o ambiente comunicacional limitado aos elementos básicos da literacia. A revisão de literatura tem vindo a caminhar no sentido da construção de um modelo constituído por quatro pontos, que propõe retratar o ambiente plural onde borbulha a literacia. Nele considera-se a) a multimodalidade, b) o multimédia, c) o multissignificado e d) as multipotencialidades. Estes critérios poderão constituir uma aproximação à compreensão da literacia mediática neste século.



**Figura 1:** Os 4 campos das Multiliteracias

A esta necessidade de contemplar a influência da revolução tecnológica na leitura e escrita, acrescentava-se o facto de a própria produção e processamento de conhecimento terem adquirido novas configurações “originando um crescimento da multimodalidade, sendo a abordagem multimodal uma alternativa para a construção de significado” (Lourenço, 2012, p. 32). Concentrar as reflexões na pluralidade da literacia torna-se pertinente uma vez que,

num ambiente onde o digital fomenta a produção de signos e significados distintos, e onde os elementos visuais, digitais e sonoros se tornam recursos onde a construção de sentidos se ancora, um texto multimodal irá além do contributo das partes, originando diferentes sistemas de significação (Hull & Nelson, 2005). Stein observa-a através do prisma das novas formas de comunicação adotadas pelo sujeito - “o discurso, a escrita, a imagem, o gesto e o som” (2010, p. 871) são distintos modos que lhe permitem criar representações e expandir os significados sobre o mundo onde se insere. Olhando a realidade onde habitamos, onde a comunicação se apresenta como uma amálgama de formas e sentidos, todos os textos são passíveis de escrita e leitura multimodal (Unsworth, 2001) pelo que, tal como as palavras e as imagens são moldadas, também as tecnologias o serão – o poder do indivíduo permitirá continuar a promover a interação dos diferentes meios, confluindo num ambiente de multimeios/multimédia e multimodalidade.

Em 2008, Prensky propunha uma abertura à compreensão do multimédia. Destacava o domínio da literacia como cariz que transpunha a língua escrita e a língua falada, residindo a chave para o compreender na programação – ou seja, na capacidade de planejar a tecnologia para que desempenhasse as tarefas pretendidas, dando resposta às necessidades, propósitos e vontades do indivíduo. No contexto da comunicação, aqui se retrata a evolução da tecnologia enquanto elemento passível de manipulação para dar resposta às carências (complexas e crescentes) de comunicação e à necessidade de congregar os elementos visuais e sonoros fomentados pelos meios digitais. A própria comunicação e o conteúdo mediático são, em si, resultados de uma programação de signos e significados, conjugados com elementos visuais, sonoros e outros, no sentido de criar e transmitir uma mensagem precisa. A par disso, o multimédia é o elemento que conduz a um enaltecimento da multimodalidade nas reflexões (Kress e Leeuwen, 1996; Kalantzis et al., 2010).

Os significados atribuídos aos produtos criados são, também eles, múltiplos. Ho, Anderson e Leong recordam que “cada vez mais, usamos tecnologias digitais não apenas para processar informações e comunicar, mas também para participar como produtores e não apenas consumidores em comunidades que criam sentido - para moldar as paisagens nas quais

participamos.” (2011, p. 1). No contexto do ensino e aprendizagem da literacia mediática, este aspeto merece especial atenção. Merchant (2007) e Unsworth (2001) relembram que, de forma a formar alunos que dominem as (novas) literacias, uma tomada de consciência das possibilidades de utilização dos diferentes recursos - imagem, linguagem, som – e das formas como através delas os significados se constroem é fundamental, a par de um contacto experimental com as ferramentas tecnológicas – sem isso, recorda Heidegger, não as poderemos utilizar na sua plenitude (1962). A relação estabelecida entre a multimodalidade e a compreensão dos conteúdos mediáticos como recipientes que transportam significados múltiplos é ténue e, como Kress alerta, “o mundo contado é um mundo diferente do mundo mostrado” (2003, p. 1) – olhar de forma particular como os processos de construção de sentidos de cada modo semiótico impactam e influenciam os significados nos produtos multimodais será imprescindível (Lemke, 2002; Hull e Nelson, 2005). E sê-lo-á para compreendermos, não só os processos de construção, mas também a modelação e a justaposição de uma imagem, discurso, som, texto específico com o intuito de criar um significado predeterminado (Ho et al., 2011).

Consideram-se, ainda, as potencialidades do digital. As novas literacias – o plural é adotado numa lógica que visa assinalar a sua diversidade (Pinto, 2002; Papaianou, 2011) – concentram em si “as habilidades, estratégias e disposições necessárias para usar e adaptar com sucesso as tecnologias e contextos de comunicação e informação (...) que influenciam todas as áreas da nossa vida pessoal e profissional” (Leu et al., 2004, s.p.). Estas são competências de ordem cultural, crítica e criativa que permitem ao indivíduo utilizar a Internet e as TIC para desempenhar funções diversas: identificar questões, localizar, avaliar criticamente e sintetizar informações, reproduzi-las e distribuí-las com recurso a distintos meios. Indo além das potencialidades das literacias fundacionais, o potencial das novas literacias expande aspetos como a capacidade, o talento e o *know-how* do indivíduo. Botelho (2009) alerta para o facto de que somente alargando as competências (para que incluam além de elementos textuais, elementos visuais, sonoros e hipertextos, entre outros), estas

poderão ser verdadeiramente compreendidas como uma competência no seu todo – como um elemento holístico.

Num cenário (hipotético) marcado por este modelo de compreensão, a literacia deixa, portanto, de fazer sentido no singular, passando a constituir em si um significado múltiplo que a apresentaria como um conjunto de ramificações que bebem do conceito fundacional. A visão desta como “um projeto incompleto, originando ‘o seu próprio aporia’ – caminho inexpugnável, caminho sem saída” (McDougall, 2014, p. 3, citado em Habermas, 1993, p. 131) deixaria de fazer sentido, sendo transposta por reflexões que, compreendendo o contributo do multimédia e do digital, do transmedia e dos *spreadable media* (Jenkins, Ford & Green, 2013), traçariam um caminho na direção da estabilização do conceito e do consenso. E, já hoje, as literacias emergentes no contexto moderno – como a Digital e a Transmedia – vêem-se envoltas em teorias que defendem uma noção conjunta e uniformizadora de media (Bennet, Kendall & McDougall, 2011).

### **As competências – O significado e a relevância**

O conceito de competência encontra as suas origens no latim – *competere* -, significando a aptidão para cumprir uma tarefa ou função. Habitualmente utilizada como sinónimo de "habilidade", o significado abarcado por uma e outra é distinto, pelo que importa normalizar esta diferenciação. Se, por um lado, a habilidade traduz o ato de conseguir colocar em prática as teorias e conceitos mentais adquiridos, ferramentas às quais os indivíduos recorrem para resolver questões menos específicas relacionadas com o “processamento da informação, especialmente o filtro e a construção de significados” (Potter, 2004, p. 117), por sua vez a competência é um termo mais abrangente que traduz a junção e a coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades para aplicação em situações particulares (Rychen & Salganik, 2003; Perrenoud, 2004, citado em Ávila, 2005). No contexto da literacia mediática, Potter (2004) descreve-as como as aptidões adquiridas, que permitem aos indivíduos reconhecer elementos presentes nas mensagens e associar significados. Mais do que conhecimento e habilidades, uma competência “envolve a capacidade de ir ao encontro de

exigências complexas, recorrendo e mobilizando recursos psicossociais (...) num contexto particular” (DeSeCo Project, 2016). De forma lata, as habilidades serão o espelho prático das competências.

A entrada neste século, “cada vez mais diversificado e interconectado” (DeSeCo Project, 2016), e a liberalização das Tecnologias de Comunicação Digitais, colocaram desafios à sociedade em geral. Cidadãos, organizações governamentais e instituições civis enfrentam a imposição de necessidades de ensino e de aprendizagem de novos conhecimentos e capacidades, instrumentos cruciais para sobreviver ao impacto da globalização e da modernização (Ávila, 2008). A par do enfoque dado a este tema nas áreas do trabalho, educação e formação (Ávila, 2008), também no domínio das Ciências da Comunicação as competências têm vindo a ser discutidas. Os debates alinham-se com as preocupações subjacentes à área da literacia mediática - a sua definição e avaliação. No que refere à definição, a estabilização das competências apresenta-se como uma tarefa árdua que exige, antes de mais, a compreensão de que além do conhecimento, estas congregam habilidades e aptidões que determinam, mais do que a capacidade de utilização, a capacidade de interpretação dos media (Buckingham, 2003). Assim, Buckingham alerta para o facto de, a par de um conjunto de ferramentas de foro cognitivo, a alfabetização assentar no ensino do espírito crítico e habilidades de análise, avaliação e reflexão crítica da realidade projetada pelos media. Importa, por isso, reconhecer que o termo ‘competência’ abarca, em literacia mediática, um sentido amplo: “ser mediaticamente literato é ser capaz de aceder aos media, de compreender as suas mensagens, de as analisar, de as avaliar criticamente, e de criar e de saber comunicar em diversos contextos” (Lopes et al., 2015). Conjugam-se, portanto, competências de diversos foros - técnicas, crítico-cognitivas e criativas (Lopes et al., 2015) - e domínios de desenvolvimento - cognitivo, social e cultural (Petrella, 2012).

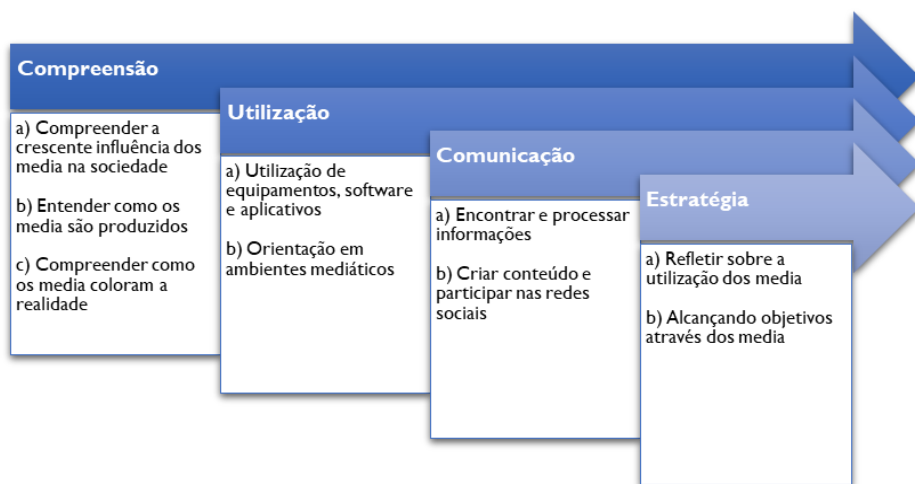
Reconhece-se, ao mesmo tempo, que enquanto conceito intrincado e denso, a literacia mediática (enquanto competência) contempla diversos graus. João e Menezes (citado em Lopes, 2015) dividem-na em dois. Num primeiro nível, o mais básico, “a literacia mediática envolve a capacidade de utilizar e compreender diferentes média”; já no nível mais elevado,

é esperado que os indivíduos avaliem a informação promovida pelos media, para que sejam capazes de “fazer escolhas informadas sobre o que veem e os serviços que usam; (...) tomar partido da extensão de oportunidades oferecidas pelas tecnologias de comunicação (...) e proteger-se a si próprias e às suas famílias de material perigoso ou ofensivo) (João & Menezes, 2008, citado em Ofcom, 2004, p. 5) – retrata-se um nível operacional e um nível racional. Ainda nesta reflexão, o aspeto da frequência deverá ser considerado, uma vez que uma competência remete para um certo nível de assiduidade. Contemplado no âmbito da esfera cognitiva, e tal como espelhado no pensamento filosófico de Bourdieu, o conceito de competência deverá, assim, ser percebido enquanto elemento associado à ideia de hábito (Rogel, Zaluaga-Arias & Romero-Rodriguez, 2017). Trabalhada no quotidiano, nas suas tarefas rotineiras, a competência cresce a par e passo do indivíduo. Somando todos os aspetos enunciados, uma definição de competências em literacia mediática poderá considerar quatro aspetos essenciais: 1) o espírito crítico do indivíduo; 2) os diversos foros/ domínios; 3) os dois níveis distintos de proficiência; 4) a ideia de hábito e de frequência.

A dificuldade de normalizar um conjunto homogêneo de competências de literacia dos media é um tema recorrente, uma vez que cada conjunto de indicadores e cada ambiente de reflexão reúne especificidades que estarão condicionadas por um conjunto de elementos externos, por vezes isentos de controlo. No entanto, têm surgido trabalhos que captam o nosso interesse – no contexto da reflexão particular aqui partilhada.

Assumindo a literacia mediática como "o conjunto de competências necessárias para participar ativamente e conscientemente na sociedade mediática", o Mediawijzer.net (2011) apresenta um modelo que parte de quatro categorias principais, das quais decorrem os âmbitos de competências - Compreensão, Utilização, Comunicação e Estratégia. Para cada um dos grupos apresentados é definido um conjunto de competências específicas, sendo que o domínio da a) Compreensão remete para a compreensão passiva do funcionamento dos media, o domínio da b) Utilização ao uso ativo dos media, o da c) Comunicação à partilha interativa com os outros com recurso aos media e, por último, o domínio da d) Estratégia relaciona-se com o uso efetivo dos media. O modelo deixa clara uma preocupação com a

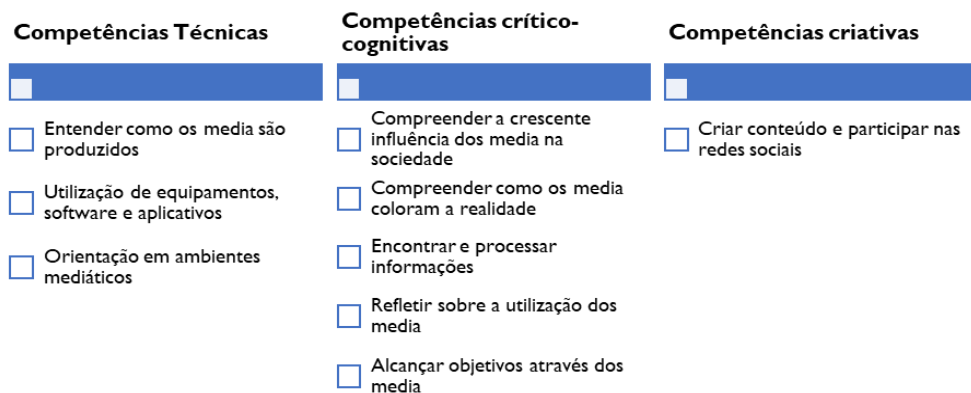
aplicabilidade prática dos domínios e indicadores de competências definidos, uma vez que é concebido como uma ferramenta para desenvolver produtos e serviços de alfabetização mediática, fornecer informações mais fundamentadas sobre os produtos e desenhar instrumentos simples de medição de competências.



**Figura 2:** As competências de Literacia Mediática

**Fonte:** Mediawijzer.net - <https://www.mediawijzer.net/>

Em 2015, Lopes apresenta um modelo de análise que considera três domínios: Conhecer e Compreender, Avaliar Criticamente e Criar para Comunicar. Tomando como base os domínios materializados e validados pelo Media Literacy Expert Group, procura, por um lado, operacionalizá-los, e por outro clarificar dois contextos passíveis de análise - o contexto do consumo e o da produção. Lopes estabiliza, assim, três macro dimensões: a dimensão técnica, a dimensão crítica e a dimensão criativa (2015), sublinhando o paralelismo face “às dimensões identificadas no modelo da literacia mediática dos 3 C’s” – promovido por Burn ou Reia-Baptista (Lopes, 2015).



**Figura 3:** As competências de literacia mediática

**Fonte:** Lopes (2015)

Em 2010, no Livro Branco sobre a literacia Digital e Mediática, Hobbs compilava um conjunto de recomendações da Comissão Knight focadas nas necessidades de informação das comunidades na democracia, definindo os seguintes domínios: Aceder, Analisar e Avaliar, Criar, Refletir e Agir. A autora afirmava que "estas cinco competências trabalham juntas numa espiral de capacitação, apoiando a participação ativa das pessoas na aprendizagem ao longo da vida através dos processos de consumo e criação de mensagens" (Hobbs, 2010, p. 18). Como alvo de aquisição e de desenvolvimento destas competências, destacam-se não só os jovens - que carecem da "capacidade de juntar, compreender, avaliar, sintetizar, reportar e criar (...) conteúdos mediáticos" (Hobbs, 2010, p. 18), e de saber "pesquisar e produzir media", aspeto que se encontraria (ou deveria encontrar) subjacente a qualquer elemento do currículo escolar de hoje -, mas também os professores e educadores que devem estar preparados para "compreender a influência dos media na cultura e nas ações e comunicação dos indivíduos" (Hobbs, 2010, p. 18). O que se propõe, no fundo, é uma responsabilidade repartida. Realçando o facto de não existirem programas capazes de atender a todas as necessidades (*one-size-fit-all*), a autora defende uma conjugação de esforços entre educação formal e informal, que deverão atuar de forma complementar, visando "construir um



movimento de educação comunitária para a alfabetização digital e mediática" (Hobbs, 2010, p. 20). Apesar de denominações distintas das exploradas pelo mediawijzer.net, as competências selecionadas por Hobbs contemplam a mesma ligação ao exercício da cidadania na era digital, expondo o valor pragmático para o quotidiano dos indivíduos - as práticas de pesquisa, a capacidade de distinção entre informação estratégica fiável ou não, o envolvimento em atividades educativas online e a participação em movimentos e ações sociais são funções dependentes das competências de literacia mediática e do sentimento de empoderamento que os cidadãos alcançam através de ações de índole colaborativa (Hobbs, 2010).

### **A avaliação – a base para a análise e o progresso**

Mais do que a importância de definir e trabalhar as competências de literacia mediática de jovens (e adultos) e de promover programas de Educação para os media que a introduzam no contexto educativo, a avaliação (das competências) surge como um aspeto imprescindível, uma vez que “um grau mais elevado (...) contribuirá significativamente para a realização dos objetivos fixados para a União Europeia (...) nomeadamente os respeitantes a uma economia do conhecimento mais competitiva mas que ao mesmo tempo contribua para uma sociedade da informação mais inclusiva” (Comissão Europeia, 2009, p. 9). Indo além dos objetivos definidos para o progresso social e económico europeu, no contexto quotidiano prático a avaliação é um processo necessário e essencial para obter informações que permitam tomar decisões relativas aos estudantes, aos currículos, aos programas e escolas e aos programas educativos (Nitko & Bruokhart, 2011) – logo, pensando no ensino da literacia para os media, a avaliação de competências será fundamental para apurar os resultados das práticas e das estratégias implementadas e planear futuros desenvolvimentos.

O tema das competências é, também ele, constante<sup>2</sup>, tendo a questão concreta de “O que avaliar” realce na literatura – principalmente, numa vertente de discussão dos fundamentos da sua indefinição. A ideia de caminho para o consenso que temos vindo a

---

<sup>2</sup> Como as listagens de *skills* e competências para o indivíduo do século XXI produzidas por instituições internacionais como o World Economic Forum, a Partnership for 21st Century, entre outras, apontam.

explorar parece, aqui, encontrar o seu ponto mais frágil. Na realidade, a variedade de instrumentos e propostas de avaliação aponta para a existência de uma debilidade que, mais do que relacionada com o desenho dos resultados expectáveis, remete – de novo – para a dificuldade de definição; por conseguinte, emergem dúvidas referentes à avaliação (Scharrer, 2002 citado em Schilder, 2014). Em 2012, Livingstone descrevia a existência de uma compreensão, ainda reduzida, da literacia mediática, o que se traduzia numa dificuldade de medição e em falta de evidências sobre os efeitos dos esforços para a melhorar. E o que a imprecisão predominante na área transparece é um conjunto de objeções face ao desenvolvimento e implementação de um só instrumento que satisfaça todas as necessidades e polivalências do domínio (Bergsma & Carney, 2008; Martens, 2010 citado em Schilder, 2014), e, essencialmente, aquelas impactadas pelo crescimento do digital.

Se forcarmos o interesse das entidades oficiais e governamentais pela avaliação das competências dos cidadãos, é compreensível o impacto da entrada na Era da Informação. Refletir e avaliar os níveis de preparação dos indivíduos para lidar com os processos e mudanças inerentes à Sociedade de Informação tornou-se essencial nas agendas políticas e económicas, uma vez que se esperava que, essencialmente, a faixa etária dos adultos, fosse capaz de adquirir gradualmente aptidões de literacia para lidar e dar respostas às novas ferramentas e tecnologias. A ODCE esclarece que “a literacia é importante não só para o desenvolvimento pessoal, mas também para resultados educacionais, sociais e económicos positivos” (ODCE, s.d.). Indivíduos literatos serão, nesta perspetiva, não só melhores cidadãos, mas também melhores trabalhadores e empreendedores, concentrando a capacidade de resposta necessária às mudanças tecnológicas vividas nas mais variadas áreas de atividade. Já a Declaração de Grünwald (1982) alertava para a urgência de encarar o impacto dos meios, de aceitar a sua entrada em todas as áreas de atividade e de, acima de tudo, prezar a sua relevância enquanto elemento integrante da cultura moderna. Pensando no contexto educativo, o seu papel na promoção de uma abertura de espírito e de aquisição de competências que ajudem o indivíduo a abraçar os media, as suas potencialidades e desafios é crucial; no entanto, as práticas desenvolvidas devem ser avaliadas, procurando

promover *feedback* construtivo que permita - a todas as partes-, ora refletir sobre o progresso, ora desenvolver novos níveis de proficiência. A promoção da análise de resultados responsabiliza, assim, educandos e educadores.

Outro aspeto que transparece, ao refletir sobre o âmbito da avaliação de competências, é a existência de dois perfis de promotores, dois intuitos de desenvolvimento e aplicação e o afastamento do contexto em que se propõe avaliar (a literacia para os media). Analisando os promotores das ferramentas de avaliação, académicos e professores assumem duas posturas distintas. Os primeiros avaliam os estudantes no sentido de apurar a eficiência da Educação para os media; por seu turno, os professores avaliam as competências demonstradas e trabalhadas em contexto educativo (sala de aula e outros) por razões maioritariamente relacionadas com a avaliação escolar (Martens, 2010 citado em Schilder, 2014). No que remete às propostas concretas de avaliação desenvolvidas no seio da Academia, três formas de observação da literacia mediática emergem: a) a avaliação separada de constructos e resultados; b) a avaliação de componentes previamente determinados; c) a avaliação (potencialmente) holística, direcionada a populações e a mensagens mediáticas específicas. A isto acrescenta-se que, apesar de, em termos gerais a literacia mediática se encontrar integrada de forma transversal nos currículos escolares de inúmeros países (Hartai et al., 2014), no que à questão da avaliação diz respeito, na maioria dos casos são denotadas falhas ou lacunas na sua integração – o desenho dos instrumentos, a dificuldade de adaptação a contextos concretos de trabalho ou mesmo a dificuldade de utilização das ferramentas resultam em entraves ao desenvolvimento de processos de avaliação - tão necessários ao balanço de iniciativas e estratégias.

A revisão de literatura mostra um conjunto de quadros teóricos de análise, instrumentos ou especificações relativamente a competências particulares a serem alvo de análise nos seus currículos (João & Menezes, 2008; Buckingham & Domaille, 2009; Silva, 2010; Lopes, 2013; Carvalho, 2014; Pereira et al., 2015) que procuraram materializar ferramentas de apoio a uma tarefa que assume a sua complexidade. No entanto, as propostas surgem como contributos à reflexão sobre a temática da avaliação, compreendendo-se aspetos

passíveis de melhoria, que poderão constituir-se como bases para a construção de novos instrumentos ou para o aperfeiçoamento dos existentes. Dentro destes aspetos destaca-se a) o estabelecimento de definições mais explícitas dos conceitos e capacidades (Bergsma e Carney, 2008 citado em Schilder, 2014); b) a redefinição de critérios ou indicadores (João e Menezes, 2008; EAVI, 2010; Lopes, 2015; Carvalho, 2014 citado em Pereira, et al., 2015); c) o desenvolvimento de processos de avaliação direcionados a componentes e grupos próprios (Schwarz et al., 2011 citado em E. Schilder, Lockee & Saxon, 2016) e d) a utilização de metodologias mais adequadas ao âmbito de análise (Lopes, 2015).

Olhando o domínio da Criatividade, outras questões surgem. A natureza criativa inerente às atividades de produção poderá dificultar a utilização de meios de avaliação dominados por normas e padrões. A criatividade não é fechada; a sua avaliação também não o poderá ser. E apesar de este ser também um componente integral da literacia mediática (a par de outras capacidades consideradas de 'pensamento superior', tais como analisar e avaliar as mensagens mediáticas), a avaliação destas capacidades específicas parece nem sempre ser contemplada da forma mais completa e viável, com recurso aos indicadores mais completos, ou com as metodologias mais apropriadas. Martens (2010, citado em Schilder, 2014) explica que, apesar de em ambientes de sala de aula a literacia mediática ser avaliada pelos educadores numa vertente qualitativa, a investigação quantitativa domina o campo - como são prova os grandes inquéritos conduzidos por instituições e organizações internacionais. Na verdade, o panorama dos estudos desenvolvidos a partir dos anos '90 do século XX focados na avaliação das competências de literacia é heterogéneo.

## **Conclusão**

A literacia mediática assume um papel essencial para o exercício de uma participação ativa, que se desenvolve com base nas necessidades de contextualização cultural, capacidade crítica e construção criativa (Reia-Batista, 2011) do indivíduo. Atentando ao volume de trabalhos

produzidos sobre o campo<sup>3</sup>, a reflexão proposta procurou focar-se na urgência de caminhar no sentido da unanimidade. Aspetos como a definição e a avaliação de competências estão intrinsecamente dependentes de uma estabilização, sob pena de os resultados dos trabalhos apresentados não contemplarem metodologias replicáveis, nem dados comparáveis. E considerando, por exemplo, o contexto da União Europeia, a existência de dados sólidos recolhidos através de ferramentas e meios que permitam a sua análise e comparação é essencial, uma vez que – reforçamos - só uma elevada competência de literacia mediática irá resultar numa economia mais competitiva, movida por profissionais mais competentes e uma sociedade mais estável, movida por cidadãos mais conscientes e vigilantes (Comissão Europeia, 2009). A questão da criatividade em literacia mediática é também, aqui, analisada através do prisma do seu contributo para o exercício da cidadania e como elemento do capital humano que concorre para o aumento da produtividade (Throsby, 2001). Num mundo que exige uma capacidade cada vez maior de produção, resolução eficaz e inovadora de problemas, o desenvolvimento da capacidade criativa do indivíduo será essencial à evolução do contexto comunicacional e da forma como o indivíduo nele se insere.

Da revisão de literatura desenvolvida emerge a importância de acentuar os aspetos que sugerem consenso no âmbito da definição, competências e avaliação para promover uma visão holística e um entendimento integrado da literacia para os media. A par disso, a tripla personalidade do indivíduo e a tomada de consciência do potencial de a abraçar, juntamente com o contributo do digital para o aumento da produção e das possibilidades de publicação e distribuição, serão aspetos relevantes para firmar a criação de conteúdo mediático enquanto veículo de participação cívica. Por último, considerar o impacto dos elementos visuais, sonoros e textuais na produção de conteúdo contribuirá para aceitar a volatilidade da literacia mediática não como uma falha, mas sim como um sinal da capacidade de o conceito se desenvolver a par do progresso da sociedade tecnológica e informacional digital.

---

<sup>3</sup> Uma pesquisa no Web of Science faz perceber a existência de cerca de 14400 artigos sob o tema da Literacia Mediática. As cinco maiores áreas são a Educação (2855 artigos), as Ciências Comportamentais (1286 artigos), a Comunicação (1277 artigos), a Psicologia (1266 artigos) e as Ciências dos Computadores (1034 artigos).

A escola surge na equação enquanto espaço para a promoção de competências globais<sup>4</sup>, incentivando aos jovens a abraçar os desafios instituídos pela Sociedade da Informação e do Conhecimento, tornando-os indivíduos capazes de “apreciar e beneficiar das diferenças culturais” (OCDE; 2018, p. 4) e de “capitalizar os espaços digitais, entender melhor o mundo em que vivem e expressar sua voz de forma responsável” (OCDE; 2018, p. 5).

Não esquecendo o contributo e a relevância da produção científica que se centra na inovação, o avanço na área da literacia mediática estará amplamente dependente da melhoria da compreensão do campo e do estabelecimento de bases passíveis de verificação e replicação. De projeto incompleto, esta literacia encontra um trilha para se apresentar como projeto em curso, que reflete a atualidade social e tecnológica.

## Referências

- Ávila, P. (2005). *A literacia dos Adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de doutoramento, ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal.
- Bennett, P., Kendall, A., & McDougall, J. (2011) *After the media: Culture and identity in the 21st century*. London: Routledge
- Botelho, Fernanda (2009). Aprendizagem do português e multiliteracias. *Medi@ções –Revista OnLine*, 1(1), 1, 60-75.
- Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and contemporary culture*. Cambridge e Londres: Polity.
- Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: Centre for the Study of Children.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.

---

<sup>4</sup> A OCDE descreve a competência global como uma capacidade multidimensional que permite aos indivíduos que a adquire "analisar temas e questões locais, globais e interculturais, entender diferentes pontos de vista e visões do mundo, interagir com sucesso e com respeito com os outros, e tomar medidas responsáveis para a sustentabilidade e o bem-estar coletivo" (pp.4, 2018).

Buckingham, D., Domaille, K. (2009) Making media Education Happen: A Global View. In Cheung (Eds). *Media Education in Asia*. (19-30). Dordrecht: Springer. [http://doi.org/10.1007/978-1-4020-9529-0\\_5](http://doi.org/10.1007/978-1-4020-9529-0_5)

Burn, A., Durran, J. (2007) What is media Literacy?. In Burn, A., Durran, J. (2007) *Media Literacy in Schools: Practice, Production, Progression*. Londres: Sage.

Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. I, A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2003). *O Fim do Milénio. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura (Vol. III)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Comissão Europeia (2016). *New Skills Agenda for Europe: working together for human capital, employability and competitiveness, adopted by the European Commission today*. Retirado de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digital-skills-core-new-skills-agenda-europe>.

Comissão Europeia (2016). *Competence frameworks: the European approach to teach and learn 21st century skills*. Retirado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-frameworks-european-approach-teach-and-learn-21st-century-skills>.

DeSeCo Project (2016). *DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Retirado de <http://deseco.ch/>

EAVI, European Association for Viewers Interest (Ed.) (2009). *Study on Assessment Criteria for media Literacy Levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. Retirado de [http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf)

Flanagin, A.J., & Metzger, M.J., (2010) *Kids and credibility: An empirical examination of youth, digimedia use, and information credibility*. Cambridge, MA: MIT Press.

Franken, R. E. (1982). *Human Motivation*. California: Brooks/Cole Publishing Co.

Gallotti, M., Santos, T., Souza, J. (2015) Convergência entre a literacia Informacional e a literacia Mediática. In S. Pereira & M. Toscano (Eds.) (2015). *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3º Congresso Braga* (pp. 345 -357), CECS

Global Digital Foundation (2016) *21st Century Skills/ Fluencies*. Retirado de <https://globaldigitalcitizen.org/21st-century-fluencies>.

Habermas, J. (1993) *Modernity; an incomplete project*. In T. Docherty (Ed.), *Postmodernism: A reader*. Londres: Wheatsheaf.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Hartai, L., (2014) *Report on Formal media Education in Europe (WP3)*. EMEDUS – Lifelong Learning Programme

Hiedegger, M. (1962). *Being and Time*. Oxford e Cambridge:Blackwell Publishers. Retirado de <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>

Ho, C., Anderson, K., Leong, A. (2011). *Transforming Literacies and Languages. Multimodality and Literacy in the New media Age*. Nova lorque: Continuum International Publishing Group

Hobbs, R. (2011) *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin.

Hobbs, H., Moore, D. (2013) *Discovering media Literacy: Teaching Digital media and Popular Culture in Elementary School*. California: Corwin.

Hull, G. & Nelson; M. (2005) *Locating the Semiotic Power of Multimodality*. Retirado de [http://www.uclinks.org/reference/research/Hull\\_nelson.pdf](http://www.uclinks.org/reference/research/Hull_nelson.pdf)

Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2013) *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. Nova lorque: New York University Press.

Kalantzis, C.; Cope, B. & Cloonan, A. (2010). A multiliteracies perspective on the new literacies. In Elizabeth Baker (ed.). *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice* (pp. 61-87). Nova lorque: The Guilford Press.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy: A reader* (pp. 3-23). Nova lorque: Peter Lang.

Kirsch, I., A. Jungeblut, L. Jenkins e 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.



Kress, G., Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.

Kress, G. (2003) *Literacy in the New media Age*. Londres: Routledge.

Lemke, J. (2002). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. In C. Kramsch (ed.) *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives* (pp.68–87). Londres: Continuum.

Leu, D., Jr., Kinzer, C., Coiro, J. & Cammack, D. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. In Ruddell, R. & Unrau, N. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. (5, pp.1570-1613). Newark: International Reading Association

Livingstone, S. (2002) *Young people and New media: Childhood and the changing media environment*. Londres: SAGE Publications.

Livingstone, S. (2003) *The Changing Nature and Uses of media Literacy, Working paper*. Londres: London School of Economics.

Livingstone, S. (2004). What is media Literacy?. *Intermedia* 32(3), 18-20.

Lopes, P. (2011) Literacia mediática e Cidadania. Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa: Enquadramento teórico-conceitual, questões metodológicas e operacionais. Livro de Atas do Congresso Nacional "literacia, media e Cidadania" (pp.449-462). Braga. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/view/483/454>

Lopes, P. (2015) Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português. *Revista Observatório* 1(2).

Lourenço, M. (2012). *Da narrativa à narrativa digital: o texto multimodal no estudo da narrativa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

McDougall, J. (2014) media Literacy: An incomplete project In De Abreu, B., Mihailidis, P. (Eds.) *Media Literacy Education in Action* (pp.3-11). Nova Iorque: Routledge.

Merchant, G. (2007). Writing the Future in a Digital Age. *Literacy*, 41(3), 118-128.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.

Nitko, A.J., Brookhart, S. M. (2011). *Educational Assessment of Students*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

OCDE. (2018). *Adult Literacy*. Retirado de <http://www.oecd.org/education/innovation-education/adultliteracy.htm>

OCDE (s.d.) *Adult Literacy* [Texto de website]. Retirado de [www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm](http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm)

Ofcom. (2009). *Audit of learning-related media literacy policy development*.

Papaioannou, T. (2011). Assessing Digital media Literacy among Youth through Their Use of Social Networking Sites. *Revista de Informatică Socială*, VIII(15), 37-48.

Partnership for 21st Century (2017) *21st Century Skills: Early Learning Framework*. Retirado de <http://www.p21.org/our-work/elf>

Pereira, S., Pinto, M., Moura, P. (2015) *Níveis de literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano*. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.

Petrella, S. (2012) Repensar competências e habilidades para as novas gerações. Proposta para uma nova literacia. *Revista Comunicando*, 1(1), 205-222. Retirado de <http://www.revistacomunicando.sopcom.pt/ficheiros/20130108-petrella.pdf>

Pinto, M. (2002, novembro). *Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar*. Intervenção na Conferência Internacional sobre “Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis” (sessão sobre Educação e Reflexividade: onde se aprende o quê?), Lisboa.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., Ferreira, T. (2011). *Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), (pp. 95-123). Braga: CIEd- Universidade do Minho.

Potter, W. J. (2004), *Theory of media Literacy: A Cognitive Approach*, Thousand Oaks. Sage.

Prensky, M. (2008). Programming Is the New Literacy. *Edutopia*. Retirado de <http://www.edutopia.org/literacy-computer-programming>

Reia-Baptista, V. (2011) Os media, as literacias e a Cidadania. *Congresso Nacional “literacia, media e Cidadania”*. Braga.

Rogel, D., Zuluaga-Arias, L., Romero-Rodriguez, L. (2017). *Media Competencies for the Citizenship Training of Teachers from Andean America*. Colombia e Equador: Paidéia.

Schilder, E., Lockee, B. & Saxon, D. (2016) The Challenges of Assessing media Literacy Education. *The National Association for media Literacy Education’s Journal of media Literacy Education* 8(1), 32 – 48.

Silverblatt, A., Ayudhaya, Y., Jenkins, K. (2014) International media and Informational Literacy: A Conceptual Framework In De Abreu, B., Mihailidis, P. (Eds.) *Media Literacy Education in Action*, 173-183. Nova lorque: Routledge.

Stein, P. (2010). Multimodal Instructional Practices. In Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D., *Handbook of research on new literacies*. Nova lorque: Routledge.

Throsby, D. (2001). *Economics and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/00063072.pdf>

Torres, R.-M. (2008) Literacy and Access to the Written Culture by Youth and Adults Excluded from the School System. A Cross-Country Field Study in Nine Countries in Latin America and the Caribbean. *International Review of Education*, 54 (5-6), 539-563.  
Retirado de [www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF)

UNESCO. (2007). Media Education: a kit for teachers, students, parents and professional. In Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.

World Economic Forum. (2015). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Retirado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.

### **Informações sobre a autora:**

Ana Oliveira é bolsista de doutoramento FCT (SFRH/BD/126433/2016) no CECS-UM, onde realiza uma tese de doutoramento na área da Literacia Mediática sob orientação da Prof.ª Sara Pereira. A Literacia Mediática, Criatividade e Cibercultura são os seus principais interesses de investigação.