

CIES e-Working Paper N.º 110/2011

Literacia(s) e literacia mediática

PAULA CRISTINA LOPES

CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893)

Av. das Forças Armadas, Edifício ISCTE, 1649-026 LISBOA, PORTUGAL, cies@iscte.pt

©**Paula Cristina Lopes**¹ (n. 06.12.1967, Lisboa). Licenciada e mestre em Ciências da Comunicação, é professora de Jornalismo na Universidade Autónoma de Lisboa (desde 1996) e formadora no Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas – Cenjor (desde 2001). Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia (desde Outubro de 2010), frequenta o Programa de Doutoramento em Sociologia no ISCTE-IUL.

Resumo

As sociedades multimediáticas contemporâneas são sociedades altamente complexas, marcadas pela transformação e pela mudança (a sua essência), e pela multiplicidade de “arenas institucionais” (Eisenstadt). São sociedades educativas, caracterizadas pela centralidade social sem precedentes da escolarização e da qualificação das populações ao longo da vida (Enguita). São sociedades da informação e do conhecimento: da globalização da comunicação – intimamente ligada à natureza do saber, ao seu uso intensivo e competitivo, à sua presença/penetração em todas as esferas da vida (Lane, Stehr) –, do desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e da inovação tecnológica (Castells). São sociedades reflexivas e críticas, permanentemente em auto-análise (Beck, Giddens e Lash). São sociedades da(s) literacia(s).

Palavras-chave: Literacia, literacia mediática, práticas, competências

Abstract

Contemporary multimedia societies are highly complex societies that are marked by transformation and change (their essence) and by the multiplicity of “institutional arenas” (Eisenstadt). They are educational societies, characterised by the unprecedented social centrality assigned to the lifelong education and development of their populations (Enguita). They are information and knowledge societies: societies of the globalisation of communication (which is closely connected with the nature of knowledge, its intensive and competitive use and its presence/penetration in all spheres of life (Lane, Stehr)), of the high-speed development of information and communication technology (ICT), and of technological innovation (Castells). They are reflexive and critical societies, in a permanent state of self-analysis (Beck, Giddens and Lash). They are societies of literacy/literacies.

Keywords: Literacy, media literacy, practices, skills

¹ Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL. Bolseira de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Email: paulalopes@netcabo.pt

(1) Literacia: o conceito

A literacia é um recurso básico na contemporaneidade. O conceito, adoptado em estudos de avaliação directa nos anos 70 do século XX, tem por base as três competências-chave elementares – as competências de leitura, escrita e cálculo – imprescindíveis à utilização e interpretação eficazes de informação na vida quotidiana (é a “capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” [Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993: 2]). Orienta, pela integração no sistema de disposições, a acção dos sujeitos (Lahire, 2003). Em 1979, Lyman define literacia como “a habilidade de compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos e aprender por si mesmo” (Lyman, 1979: 196). Em Portugal, a introdução e vulgarização do conceito na esfera pública remonta a meados dos anos 90 do século XX e a um estudo coordenado por Ana Benavente, *A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. No documento é explicitado que não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como “a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente e outros, 1996: 4). O conceito está profundamente imbuído daquilo que Paulo Freire designa por “leitura da palavra e leitura do mundo”, numa perspectiva crítica e consciente, pedagogicamente transformadora, como acção para o conhecimento e a liberdade. O conceito é amplo e transversal. Por um lado, constitui-se como uma condição básica para a reflexividade (a literacia é “uma competência de base fundamental para a população adulta. Seja no acesso à informação e ao conhecimento, seja na possibilidade de aprender ao longo da vida, seja no exercício da análise simbólica e da reflexividade [por referência à vida profissional ou à vida pessoal], as competências de utilização da informação escrita assumem um carácter decisivo” [Ávila, 2008a: 41]); por outro, como condição básica para a cidadania e a participação na esfera pública, a base da democracia (Habermas) (“a capacidade reivindicativa, o aumento do espírito crítico, a propensão em aderir a causas políticas e sociais é muito maior naqueles que conseguem utilizar correctamente as suas competências de literacia” [Reis, 1997: 9]).

Ao longo dos anos, a explicação dos baixos níveis de literacia das populações tem sido associada a baixos níveis de escolarização. Mas, em rigor, a investigação

empírica tem vindo demonstrar que se, por um lado, a escolaridade parece ser a principal determinante em questões de literacia (Ávila, 2007: 39), por outro, a elevada escolarização não corresponde de forma linear e absoluta a um nível superior de competências de literacia. O mesmo é dizer que a posse de um diploma não reflecte necessariamente o perfil de literacia do seu detentor: não se pode traçar uma correspondência absoluta entre “níveis de instrução formal” e “níveis de literacia” (Benavente e outros, 1996); não existe uma relação simples e absoluta entre “níveis de instrução” e “perfis de literacia” de uma população (Sebastião e outros, 2001: 2). O conceito traduz um conhecimento processual e esse processo é dinâmico e funcional, porque centrado no uso de competências: é um conhecimento “em aberto”. Na verdade, nas sociedades educativas do século XXI, todos os contextos podem ser de aprendizagem e as disposições (que orientam a acção dos sujeitos) não são necessariamente permanentes, dependendo do contexto e das práticas neles desenvolvidas (Lahire, 2003). Pensemos, então, a iliteracia como um novo tipo de “analfabetismo funcional” – uma “nova pobreza”, segundo Manuel Castells, associada à ausência de competências para lidar com a sociedade da informação (Gomes, 2003: 63) – que ainda afecta grande parte da população mundial, apesar do aumento sem precedentes da escolarização/qualificação das populações. Para se ter uma ideia do que se fala, basta analisar os dados referentes ao analfabetismo “primário”. Segundo o documento da ONU *Message on the International Literacy Day*, de 8 de Setembro de 2010, um em cada seis adultos é ainda incapaz de ler ou escrever; e dois em cada três adultos analfabetos são mulheres (forte componente de género). Os dados referem-se a 2010.

(2) Avaliar competências de literacia...

A avaliação das competências de literacia das populações adultas² tem-se afirmado como domínio de investigação desde os anos 70 do século XX – a década dos primeiros estudos nos Estados Unidos da América (EUA) – pela polarização em dois grandes “modelos”, fortemente complementares: “um deles inscreve-se no âmbito da

² Por se tratar de programas de avaliação de crianças ou de jovens (e não de toda a população), o Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS (focado na avaliação de competências de alunos do quarto ano do ensino básico) e o Programme for International Student Assessment – PISA (focado na avaliação de competências de alunos de 15 anos de idade) não serão tidos em conta neste documento.

psicologia cognitiva³; o outro agrega um amplo conjunto de estudos de carácter histórico e antropológico” (Ávila, 2008a: 55). Estes dois modelos remetem-nos, por um lado, para comparações extensivas quantificadas e, por outro, para análises qualitativas localizadas (Ávila, 2008a: 89). No primeiro caso, o foco aponta para o “sujeito e suas competências”, levando à definição de “perfis de literacia”; no segundo, o foco aponta para o “sujeito em contexto”, levando a um enquadramento social. O que os distingue é, acima de tudo, a opção teórico-metodológica.

Uma muito bem sucedida articulação entre as duas abordagens foi ensaiada no Estudo Nacional de Literacia, coordenado por Ana Benavente, de que falaremos em detalhe oportunamente.

(2.1) ... no Mundo

Os estudos seminais neste domínio de investigação foram realizados nos EUA e tiveram por base um referencial teórico-empírico quantitativo-extensivo. O primeiro concluiu pela existência de cerca de 30 milhões de cidadãos com problemas de literacia e motivou a célebre declaração da National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk*. Publicado em 1984, o documento punha em evidência um novo fenómeno e cobria de vergonha uma das nações com maior cobertura escolar (e também das mais competitivas) do mundo. O desenvolvimento e aplicação de novos instrumentos para a avaliação das competências de literacia dos adultos nos EUA

³ Pode estabelecer-se uma relação, como fez Filipe Reis (*Literacia, Média e Cognição: Algumas Observações*, 2002), entre o modelo da psicologia cognitiva e um conjunto de estudos fora do âmbito/sede disciplinar da sociologia mas com contributos interessantes para o domínio sociológico em estudo. É o caso das pesquisas desenvolvidas por Alexandre Castro-Caldas (“The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain”, 1998, *Brain*, 121, pp. 1053-1063; “Language processing modulated by literacy: a network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects”, 2000, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12:3, pp. 364-382; “Targeting regions of interest for the study of the illiterate brain”, 2004, *International Journal of Psychology*, 39:1, pp. 5-17; “Literacy: A cultural influence on functional left-right differences in the inferior parietal cortex”, 2007, *European Journal of Neuroscience*, 26:3, pp. 791-799; “Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading”, 2010, *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25:8, pp. 689-712) que afirmam que a escolarização produz efeitos duráveis na forma como a informação é processada no cérebro; ou das análises de José Morais acerca da psicologia cognitiva da leitura (como, por exemplo, *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*, 1997, Lisboa, Edições Cosmos) que revelam que “o iletrismo e a não escolarização constituem uma amputação mental no plano cognitivo”. Muito recentemente, José Morais publicou na *Science* as conclusões do estudo “How learning to read changes the cortical networks for vision and language” (3-12-2010, vol. 330, pp. 1359-1364). Tendo por base a ressonância magnética funcional a 63 indivíduos (portugueses e brasileiros) alfabetizados na infância, alfabetizados na idade adulta e analfabetos, a pesquisa conclui que a aprendizagem da leitura modifica o cérebro. A alfabetização favorece o funcionamento do cérebro e muda as conexões cerebrais nas áreas da visão e da linguagem.

acontece em 1986 (National Assessment of Educational Progress – NAEP) e em 1992 (National Adult Literacy Survey – NALS). No primeiro caso, as conclusões apontaram para mais de 5% da população com problemas básicos ao nível da leitura; no segundo caso, foram determinados “níveis de literacia” dos adultos dos EUA, uma alteração metodológica fundamental que veio a reflectir-se, como inspiração/influência conceptual, em estudos posteriores, a nível internacional.

Uma referência ao Canadá: em Outubro de 1989, a Statistics Canada conclui que 7% da população “não sabe ler”, 9% só “lê palavras simples” e 22% só “lê expressões simples”. O estudo teve por base uma amostra de 9455 indivíduos, com mais de 16 anos (já em 1987 o Southam News Inc., com base numa amostra de 2400 adultos, havia concluído que 24% da população canadiana podia ser considerada analfabeta [básica ou funcional]).

De âmbito mais global, o International Adult Literacy Survey (IALS), iniciado em 1994, aplicado a adultos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos, sob coordenação da Statistics Canada, com o apoio da OCDE, adoptou uma metodologia muito semelhante ao NALS. Nele participaram, nas três fases (1994, 1996, 1998), 22 países (Canadá, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça, EUA, Austrália, Bélgica, Grã-Bretanha, Nova Zelândia, Irlanda do Norte, Chile, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Itália, Noruega, Eslovénia e Portugal). Definiram-se três domínios de competências – literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa – e um objectivo fundamental: a comparação de perfis de literacia entre países.

Segundo avança o relatório *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, de 2000, há diferenças muito significativas “entre” países e “dentro” dos países. No mesmo documento é também sublinhado que os défices de competências de literacia afectam grande parte da população adulta (e não apenas “segmentos marginais”, como à partida se poderia pensar). Os países que lideraram os *rankings* de resultados, tendo em consideração os três domínios em análise, são nórdicos: a Suécia – o país com menor número de pessoas no nível (1) de literacia e com maior concentração nos níveis “intermédio” e “elevado” –, a Noruega (2.º), a Dinamarca (3.º), a Holanda (4.º) e a Finlândia (5.º). No extremo oposto, o Chile (22.º), Portugal (21.º) e a Polónia (20.º).

Da primeira fase (1994), há a salientar um facto tão curioso quanto inesperado: a recusa da França na publicação e divulgação dos resultados, por considerar que os dados

não eram fidedignos nem reflectiam os níveis de literacia da sua população (Sebastião e outros, 2001: 1; Ávila, 2008a: 130). Esta recusa motiva um novo estudo, o Euroliteracy Retest, aplicado em 1998, encomendado pela Comissão Europeia e coordenado pelo Office for National Statistics, visando a validação metodológica dos instrumentos IALS. Nele participam, para além da França, a Grã-Bretanha, a Suécia e Portugal. A equipa portuguesa foi coordenada pelo sociólogo João Sebastião. Dos resultados, falaremos no próximo ponto.

Uma nota breve em jeito de destaque: o Adult Literacy and Lifeskills survey (ALL), estudo internacional comparativo coordenado pela Statistics Canada e pela US National Center for Education Statistics, foi conduzido, numa primeira fase, no último trimestre de 2003, em seis países (e uma “região”): EUA, Bermuda, Canadá, Itália, Noruega e Suíça (e o estado mexicano Nuevo León). A Austrália, a Hungria, a Holanda, a Nova Zelândia e a Coreia do Sul participaram na segunda fase, em 2006. Para além dos domínios de competências já testados no IALS, foi introduzido um novo: a resolução de problemas. No relatório referente ao ALL 2006, a Noruega alcança o mais alto nível de literacia em prosa, literacia documental e resolução de problemas; a Suíça lidera o *ranking* da numeracia (em substituição da literacia quantitativa do IALS).

Actualmente⁴, decorre o Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), junto de mais de 135000 indivíduos, com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos, em 25 países: Portugal, Áustria, República Checa, Finlândia, Irlanda, Noruega, Federação Russa, Suécia, Bélgica, Dinamarca, França, Itália, Polónia, Eslováquia, Reino Unido, Chipre, Estónia, Alemanha, Holanda, Espanha, Canadá, EUA, Japão, Coreia e Austrália.

Este programa de investigação, lançado pela OCDE em 2007, considerado “sucessor” do IALS e do ALL, é a mais abrangente pesquisa para avaliação de competências de adultos alguma vez realizada. Embora tenha por base os estudos internacionais anteriores, “representa um importante avanço devido ao alargamento das dimensões cognitivas investigadas, à centralidade atribuída ao uso quotidiano das tecnologias da informação, à utilização, pela primeira vez, de computadores na administração de uma prova internacional e ao elevado número de países participantes”.⁵

⁴ Previsão de conclusão: 2013. O pré-teste decorreu entre Abril e Julho de 2010, junto de uma amostra de cerca de 2000 alojamentos.

⁵ Informação disponível no sítio (português) do projecto, consultado no dia 16 de Maio de 2011.

Os domínios de competências avaliados no PIACC são quatro: literacia, componentes de leitura⁶, numeracia⁷ e resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos.⁸ O programa irá medir “o interesse, a atitude e a capacidade de cada indivíduo para usar ferramentas tecnológicas e de comunicação para encontrar, recolher e usar informação, para aprender e para comunicar com outros”.⁹ Incluirá ainda um inquérito às competências usadas no trabalho (Job Requirement Approach), o que constitui uma novidade em estudos internacionais. O PIAAC incide sobre a literacia na era da informação, centrando-se “nas competências-chave necessárias para que os indivíduos participem de forma bem sucedida na economia e na sociedade do século XXI”.¹⁰

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) representa Portugal no Board of Participating Countries; o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE-IUL assegura a implementação e gestão do programa em Portugal (coordenação científica do projecto: Patrícia Ávila); o Instituto Nacional de Estatística (INE) é a entidade responsável pela amostragem e pelo trabalho de campo (recolha de informação no inquérito principal do PIAAC). A disponibilização dos resultados num relatório internacional está agendada para 2013.

(2.2) ... e em Portugal

A institucionalização da investigação sociológica sobre literacia em Portugal é tardia – constitui-se como “domínio emergente de investigação” (Machado, 2009: 20) –, como tardia é a entrada portuguesa na sociedade educativa.

⁶ Informação disponível no sítio (português) do projecto, consultado no dia 28 de Junho: competências básicas de leitura, como o reconhecimento de palavras, vocabulário e fluência dos entrevistados.

⁷ Informação disponível no sítio (português) do projecto, consultado no dia 28 de Junho: capacidade de usar, aplicar, interpretar e transmitir informações e raciocínios matemáticos. Trata-se de uma competência essencial numa época em que as pessoas têm de lidar quotidianamente com um número crescente de informações quantitativas e matemáticas.

⁸ Informação disponível no sítio (português) do projecto, consultado no dia 28 de Junho: capacidade de usar a tecnologia para resolver problemas e executar tarefas complexas, como procurar um livro numa biblioteca digital ou navegar numa página de Internet complexa. Não se trata de uma medição da “literacia informática”, mas sim das competências cognitivas necessárias na sociedade da informação, em que a acessibilidade a um número ilimitado de informações evidenciou a necessidade premente de sabermos seleccionar a informação certa, avaliá-la de forma crítica e usá-la para resolver problemas.

⁹ Informação consultada nos documentos *Guia de introdução ao pré-teste do PIAAC* (2009), *Manual do entrevistador* (2010) e *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) – Relatório de actividades 2010* (2011).

¹⁰ *Idem*.

O movimento lento de alfabetização da população portuguesa ao longo dos séculos contrasta fortemente com o ritmo “acelerado e compulsivo” (Almeida e Vieira, 2006: 33) de credenciação escolar das últimas décadas, num (urgente) processo de aproximação aos números (padrões e metas) da União Europeia (apesar desta rápida aceleração, a escolaridade portuguesa é ainda deficitária quando comparada com os valores dos restantes países da União Europeia – UE). “A tarefa de alfabetizar a população nacional tem constituído ao longo dos últimos séculos um processo marcado pela lentidão, recuos e resistência” (Sebastião, 2009, 132).

Só em meados do século XX, concretamente na década de 50, é que pouco mais de metade (58%) da população com idade igual ou superior a 10 anos é alfabetizada (por género: sexo masculino, 67%; sexo feminino, 51% [Candeias, 2004]). A curva da alfabetização da população portuguesa (com pelo menos 10 anos) é traduzida num percurso ascendente: 67% em 1960; 79% em 1981; 89% em 1991; 91% em 2001 (Candeias, 2004). Cumprimos hoje “as metas da universalização da escolaridade básica de 1836 (reafirmadas em 1911 e 1964)¹¹, completadas por uma parte significativa dos países europeus até ao início do século XX” (Sebastião, 2009: 132). Um paradoxo, já que Portugal foi um dos primeiros países do Ocidente a instituir a obrigatoriedade do ensino (1835). A certificação escolar da população continua a incidir, de forma evidente, nos níveis mais baixos de qualificação. Reflexo disso é o facto de, em 2001, Portugal ainda deter os níveis mais baixos de escolarização da UE: 21,5% da população entre os 25 e os 64 anos havia completado pelo menos o ensino secundário (a média UE é de 64%) (INE, 2003). À escala europeia, de forma geral, os países do Sul e os periféricos (como a Irlanda) são menos escolarizados do que os do Centro e Norte da Europa (Eurostat, 2003). A alfabetização do Sul é um processo tardio. Os países mais “deslocados das lógicas qualificacionais” europeias (Martins, 2005: 157) têm procurado, através do incremento de políticas, reformas e medidas educativas mais ou menos arrojadas, corrigir o atraso, numa aproximação aos padrões da UE.

Podemos afirmar que aos baixos níveis de escolarização (como vimos, a principal determinante em questões de literacia) da população portuguesa correspondem baixos níveis de literacia? A resposta é sim.

¹¹ Recorde-se que a Carta Constitucional de 1826, inspirada nos princípios fundamentais do Liberalismo, já aponta para a gratuidade do ensino (público). A reforma do ensino primário de 1911 prolonga o sistema inicial, ao mesmo tempo que introduz alguns elementos de uma educação moral. Na década de 60 do século XX, políticas de incremento da escolaridade básica (nomeadamente, alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos) pretendem contribuir para uma mudança no tecido social.

A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica, o primeiro¹² grande estudo nacional sobre a literacia dos portugueses¹³, inspirado nos trabalhos americanos e canadianos, coordenado por Ana Benavente, uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian, da responsabilidade do Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa (formalizada através de protocolo celebrado entre as três entidades) – articulou dois tipos de metodologia (extensiva [teste de avaliação directa de competências de leitura, escrita e cálculo aplicado, em 1994, a indivíduos entre os 15 e os 64 anos] e intensiva [monográfica, por exemplo, sobre os guineenses imigrados em Portugal, de Fernando Luís Machado; sobre a relação de um grupo de agricultores com processos de candidatura a subsídios, de Helena Caninhas Dias; ou sobre as relações de jovens com a literacia, em meio operário, de João Sebastião. Esta componente qualitativa decorreu em 1995]), de forma muito arrojada e inovadora. O estudo nacional de literacia vem revelar que o perfil dominante de literacia da população portuguesa se enquadra no nível (1) em relação a todas as competências – leitura, escrita, cálculo – e que “muitos adultos têm sérias dificuldades de processamento da informação escrita, que lhes diminuem a capacidade de participação na vida social, em planos como os do exercício da cidadania, das possibilidades profissionais e do acesso à cultura” (Benavente e outros, 1996: 396). Em 1998, surge a possibilidade de participação de Portugal no IALS, no âmbito do já citado Euroliteracy Retest. Esta aplicação veio permitir a integração portuguesa no relatório final do IALS, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000, OCDE e Statistics Canada), relatório que constitui ainda hoje a principal referência em questões de literacia a nível mundial.¹⁴

O Euroliteracy Retest tornou possível a comparação de instrumentos de pesquisa diferentes, embora com base metodológica comum (extensiva, de aplicação directa a 1200 indivíduos com idades entre os 15 e os 64 anos): a prova do Estudo Nacional de

¹² Indirectamente, podemos considerar como estudos seminais nesta área os de Maria Filomena Mónica (“Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-1939)”, 1977, *Análise Social*, XIII (50), pp. 321-353) ou de Rui Ramos (“Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo”, 1988, *Análise Social*, XXIV (103-104), pp. 1067-1145). No campo antropológico, destacam-se os de Raul Iturra (*A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, 1990, Lisboa, Escher) e Filipe Reis (“Da Antropologia da Escrita à Literacia: Algumas Reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia”, 1997, *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, pp. 105-120).

¹³ Em rigor, refira-se que Inês Sim-Sim (área de estudo: educação) e Glória Ramalho (área de estudo: psicologia) já haviam desenvolvido, em 1993, estudos de literacia junto da população escolar portuguesa.

¹⁴ Como referido, a previsão para divulgação dos resultados do PIAAC aponta para 2013.

Literacia (ENL), aplicada em 1994, e a prova do IALS, aplicada em 1998. Simultaneamente, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa (avaliação de reacções e atitudes dos inquiridos perante a prova). O estudo confirmou os resultados do ENL (“o perfil de literacia da população portuguesa, estabelecido pela primeira vez com o Estudo Nacional de Literacia e confirmado com o IALS, caracteriza-se, essencialmente, pelo facto de a esmagadora maioria da população evidenciar competências de literacia muito reduzidas” [Ávila, 2008a: 165]), concluiu pela impossibilidade de estabelecer uma correspondência entre níveis de instrução formal de uma população e o seu perfil de literacia (Benavente e outros, 1996: 396-399; Sebastião e outros, 2001: 3) e revelou para Portugal um perfil de competências de literacia preocupante, mas não surpreendente, tendo em conta o seu processo de escolarização (Benavente e outros, 1996: 401-404; Sebastião e outros, 2001: 15). Mais recentemente, e a propósito dos resultados disponibilizados no relatório final do IALS, Patrícia Ávila afirma que, em Portugal, “os défices de escolarização que afectam a grande maioria da população são reforçados e agravados por níveis de literacia desses mesmos indivíduos ainda mais baixos do que seria de prever, o que leva a que as desigualdades sociais neste campo específico sejam das mais elevadas entre os países estudados” (Ávila, 2008b: 308). Segundo os resultados do estudo (IALS, 2000), o perfil de literacia dominante da população portuguesa corresponde ao nível (1), isto é, a pessoas com competências de literacia muito escassas:

Níveis de literacia	Literacia em prosa	Literacia documental	Literacia quantitativa
Nível 1:	48%	49,1%	41,6%
Nível 2:	29%	31%	30,2%
Nível 3:	18,5%	16,6%	23%
Nível 4/5:	4,4%	3,2%	5,2%

Fonte: IALS – Base de dados “Portugal”, consultada em *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento* (Ávila, 2008a).

Cerca de 80% da população portuguesa situa-se abaixo do nível (3) de literacia (o nível considerado mínimo para responder adequadamente às exigências sociais contemporâneas).

(3) Novas literacias

Nos últimos anos, o conceito de literacia ampliou-se (actualizou-se) com a inevitável inclusão de formas de expressão e comunicação audiovisuais, electrónicas, digitais. A vampirização deste signo linguístico (no sentido biface saussureano) – dinâmica e relativamente abrangente – envolve e reflecte a mudança e a transformação que caracteriza a sociedade da informação e do conhecimento, uma sociedade em que o conhecimento parece ter ganho “uma presença particularmente decisiva (...). Em especial, o conhecimento altamente formalizado e codificado, com elevado coeficiente de elaboração e reflexividade” (Costa, Machado, Ávila, 2007: 1). Esta ampliação conceptual, ao espelhar múltiplas dimensões das competências básicas de literacia (leitura, escrita e cálculo), traduz o dinamismo e a pluralidade que caracterizam os *rich literate environments*: “os investigadores propõem um contínuo que contempla distintos níveis e usos das competências de literacia de acordo com o contexto em que se apresentam (...). Por conseguinte, fala-se não de uma competência que a pessoa possui ou não possui, mas de competências múltiplas como, por exemplo, as competências que as novas tecnologias da informação solicitam. O conceito de ‘literacias situadas’ enfatiza a influência do contexto social, cultural e político” (UNESCO, 2008: 17). Assim, a definição adoptada pela UNESCO enfatiza “a complexa interacção entre literacia e mudança social” (UNESCO, 2008: 18).

O conceito de literacia reveste-se de novos significados (o plano do “conteúdo” de Barthes), tantos quantas as áreas científicas e os domínios de investigação que o adoptam. Ao ganhar centralidade, o conceito exige maior concretização de sentido. Hoje, um estado da arte neste domínio reflecte essa ampliação e denuncia uma panóplia de “literacias”, uma “bundle of literacies” (Firestone, 2008), que se definem pela referência a factores de vária ordem – sociais, tecnológicos, económicos, etc. São as “multiliteracias” (Selber, 2004) ou as “novas literacias” (Kist, 2005), de que são exemplo a literacia informacional (conceito introduzido por Paul Zurkowski em 1974), a literacia digital (conceito introduzido por Paul Gilster em 1997) ou a literacia mediática: tríade de importância crucial e decisiva nas sociedades multimediáticas – tendo em conta factores como a centralidade dos *media*, o papel da informação na democracia ou o espectacular desenvolvimento das TIC –, que revela, de alguma forma, uma espécie de interdependência e interconexão.

(4) Literacia mediática – conceito e orientações: a abordagem europeia

A importância da literacia mediática tem sido evidenciada, de forma mais ou menos explícita, desde a *Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media*, de 1982. Na última década, muito especialmente a partir de 2006, a União Europeia tem reflectido sobre literacia mediática, particularmente no âmbito das políticas europeias para os *media* e da Estratégia de Lisboa (2000): fazer da União Europeia a mais competitiva, dinâmica e inclusiva economia mundial baseada no conhecimento.

O início do processo coincide com a criação, em 2006, de um grupo de peritos europeus em literacia mediática (do qual fez parte Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve), com o objectivo de definir objectivos e tendências, destacar e promover boas práticas e propor acções neste domínio.¹⁵ Esse grupo de peritos validou, após consulta pública a especialistas dos estados-membros (organizações e empresas de *media*, instituições de ensino formal e não-formal, fornecedores e produtores de conteúdos, instituições culturais e de investigação, reguladores e associações de cidadãos e consumidores), no último trimestre de 2006, uma definição europeia de literacia mediática:

Literacia mediática é a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos.

Esta definição consta da *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*, de 20 de Dezembro de 2007. No mesmo documento afirma-se que “a abordagem europeia da literacia mediática deve abranger todos os *media*” e consideram-se vários níveis de literacia mediática:

Estar à vontade com todos os tipos de *media*, desde jornais a comunidades virtuais;

¹⁵ Fonte: *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*, de 20 de Dezembro de 2007

Utilizar activamente os *media*, nomeadamente através da televisão interactiva, dos motores de pesquisa da Internet ou da participação em comunidades virtuais, e explorar melhor as potencialidades dos *media* entretenimento, acesso à cultura, diálogo intercultural, aprendizagem e aplicações quotidianas;

Ter uma visão crítica dos *media* no que respeita tanto à qualidade como ao rigor do conteúdo;

Utilizar criticamente os *media*, atendendo a que a evolução das tecnologias dos *media* e a presença crescente da Internet como canal de distribuição permitem que um número crescente de europeus crie e difunda imagens, informação e conteúdos;

Compreender a economia dos *media* e a diferença entre pluralismo e propriedade dos *media*;

Estar consciente das questões dos direitos de autor, essenciais para uma “cultura de legalidade”, em especial para os mais novos, na sua dupla qualidade de consumidores e produtores de conteúdos.

(Comissão das Comunidades Europeias, 2007)

A literacia mediática potencia o nível de consciência relativamente às mensagens mediáticas com que as pessoas contactam no seu quotidiano, é uma questão de inclusão social na sociedade da informação e do conhecimento, e um pré-requisito essencial a uma cidadania activa e plena (Zacchetti, 2011). Nesse sentido, tem vindo gradualmente a ser afirmada como componente importante das agendas europeias e nacionais em documentos como – e para além da supracitada *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital* (Comissão das Comunidades Europeias, 2007) – *Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital* (Conselho da União Europeia, 2008); *Resolução do Parlamento Europeu de 16 de Dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital* (Parlamento Europeu, 2008); *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva* (Comissão das Comunidades Europeias, 2009); e *Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital* (Conselho da União Europeia, 2009).

O Conselho da União Europeia, nas *Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*, reconhece “a importância da literacia mediática e o seu papel na promoção da participação activa dos cidadãos na vida económica, cultural e democrática da sociedade” e “a importância dos utilizadores com literacia mediática para o pluralismo dos meios de comunicação e para a qualidade dos conteúdos”.

Simultaneamente, o Conselho afirma “a ausência de critérios e indicadores comuns de avaliação da literacia mediática” e “a importância de identificar e promover boas práticas para o desenvolvimento da literacia mediática”. Nesse documento, os estados-membros são convidados a “promoverem a literacia mediática no quadro das suas estratégias de aprendizagem ao longo da vida”.

A *Resolução do Parlamento Europeu de 16 de Dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital* é clara: “a formulação de uma abordagem europeia de promoção da literacia mediática deve ser melhorada, em particular no que se refere à inclusão dos meios de comunicação social tradicionais e ao reconhecimento da importância da educação para os meios de comunicação social.” Nesse sentido, o Parlamento Europeu “exorta a Comissão (...) a elaborar indicadores de literacia mediática, visando o seu desenvolvimento a longo prazo na União Europeia” e “exorta a Comissão a desenvolver a sua política de promoção da literacia mediática em colaboração com todas as instituições da União, bem como com as administrações locais e regionais, e a reforçar a cooperação com a UNESCO e o Conselho da Europa”.

O documento *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva*, assinado por Viviane Reding, afirma a literacia mediática como “factor importante para uma cidadania activa na sociedade da informação de hoje”, “questão de inclusão e de cidadania”, “uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”. O seu objectivo é “aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens *media* que encontram no seu dia-a-dia”: “a democracia depende da participação activa dos cidadãos na vida da sua comunidade e a literacia muni-los-á das competências de que necessitam para darem sentido ao fluxo diário de informações divulgadas através das novas tecnologias das comunicações.” A recomendação sublinha o papel dos estados-membros – os destinatários desta recomendação – no processo e

sugere que “promovam a investigação sistemática, através de estudos e projectos, dos diferentes aspectos e dimensões da literacia mediática no ambiente digital e acompanhem e meçam a evolução dos níveis de literacia mediática”. No mesmo texto é também recomendado, aos estados-membros, a abertura de espaço para debate acerca da inclusão da educação para os *media* no currículo obrigatório e destacado que “o papel desempenhado pelas autoridades locais é também muito importante, dada a sua proximidade aos cidadãos e o apoio dado a iniciativas do sector do ensino não-formal. A sociedade civil deverá igualmente dar um contributo activo para a promoção da literacia mediática, segundo o modelo ‘da base para o topo’”.

Uma referência – a última – às *Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital*. Nesse texto, o Conselho salienta:

Sendo embora certo que a literacia mediática é um conceito dinâmico e evolutivo e que o entendimento comum desse conceito é afectado por diferenças culturais, tecnológicas, industriais e geracionais, é igualmente óbvio que, com o desenvolvimento de uma Internet global enquanto parte essencial da infraestrutura de comunicações, os cidadãos da Europa e do resto do Mundo vivem num panorama mediático cada vez mais uniformizado. Esse facto deverá tornar possível e oportuno o desenvolvimento progressivo de critérios de avaliação dos níveis de literacia mediática nos Estados-Membros, conforme previsto implicitamente no artigo 26.º da directiva “Serviços de Comunicação Social Audiovisual”, tendo embora igualmente em conta o facto de que é necessário que esses critérios e avaliações reflectam as diferentes condições previamente existentes nos estados-membros. Incentivam-se os estados-membros e a Comissão a cooperarem plenamente para o efeito.

Recorde-se que, segundo a *Directiva 2007/65/CE* de 11 de Dezembro de 2007 (que altera a *Directiva 89/552/CEE*), até ao dia 19 de Dezembro de 2011, “e daí em diante, de três em três anos, a Comissão deve apresentar ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu” um relatório sobre os níveis de literacia mediática em todos os estados-membros. Tendo em conta esta “solicitação”, a European Association for Viewers Interests (EAVI), o Oxford Internet Institute e o Danish Technological Institute, em parceria, concentram esforços no desenvolvimento e

validação de critérios e de indicadores para a medição dos níveis de literacia mediática da população europeia adulta: *Media Literacy: Testing and Redefining Criteria to Assess Media Literacy in All EU Member States* (Junho 2010 – Abril 2011).

A partir de 2014, segundo Matteo Zacchetti, a Comissão Europeia “procurará a melhor forma de integrar uma dimensão de literacia mediática e cinematográfica no Programa MEDIA”. O MEDIA 2007-2013 é o programa da Comissão Europeia de apoio ao sector audiovisual europeu. Os seus objectivos gerais são “preservar e valorizar a diversidade cultural e linguística europeia e o património cinematográfico e audiovisual europeu; garantir o seu acesso ao público e fomentar o diálogo intercultural; fomentar a circulação e o visionamento de obras audiovisuais europeias dentro e fora da União Europeia; reforçar a competitividade do sector audiovisual europeu no quadro de um mercado aberto e competitivo favorável ao emprego”.¹⁶ Este programa dispõe de uma dotação financeira de 755 milhões de euros.

Destaquem-se dois outros programas da Comissão Europeia relevantes nesta área: o Safer Internet Programme e o Youth in Action Programme.

O Safer Internet Programme (2009-2013) destina-se a melhorar a segurança *online* das crianças, centrando-se nos conteúdos ilícitos e nos comportamentos perniciosos. Os seus objectivos passam por “aprofundar o conhecimento dos modos de utilização das novas tecnologias adoptados pelas crianças; e identificar e combater os riscos a que estão expostas”.¹⁷ A dotação financeira deste programa está estimada em 55 milhões de euros. A coordenação portuguesa do programa é da Agência para a Sociedade do Conhecimento – UMIC. A equipa portuguesa que desenvolve o EU Kids Online, um dos projectos do Safer Internet Programme, é coordenada por Cristina Ponte, da Universidade Nova de Lisboa.

O Youth in Action Programme (2007-2013) promove a mobilidade de cidadãos europeus (entre os 13 e os 30 anos) dentro e fora da União Europeia. Os seus objectivos são, por um lado, inspirar um sentido de cidadania activa, solidariedade e tolerância entre os jovens europeus, e, por outro, envolver os cidadãos na construção da comunidade, do espaço público europeu.¹⁸

(5) Literacia mediática: avaliar práticas e competências

¹⁶ Informação disponível no sítio do projecto, consultado no dia 20 de Maio de 2011.

¹⁷ Informação disponível no sítio do projecto, consultado no dia 20 de Maio de 2011.

¹⁸ Informação disponível no sítio do projecto, consultado no dia 20 de Maio de 2011.

Se parece evidente que o interesse por este domínio de investigação tem crescido exponencialmente nos últimos anos, também é uma evidência que a pesquisa empírica é ainda manifestamente insuficiente. A medição dos níveis de literacia mediática dos cidadãos – e a sua integração em “perfis de literacia mediática” – há muito que se constituiu como o “calcanhar de Aquiles” deste domínio. Na verdade, a questão reveste-se de controvérsia – a própria definição do conceito apresenta variações – e as ideias parecem ainda muito pouco claras acerca de “o que medir?”, “como medir?” e “com que instrumentos?”.

A avaliação dos níveis de literacia mediática dos cidadãos tem assentado, sobretudo, em referenciais teórico-empíricos quantitativos-extensivos e tem visado, em rigor, mais as práticas do que as competências. A aplicação de inquéritos por questionário, por exemplo – o método de investigação mais comum neste domínio –, parecendo-nos adequada à avaliação de práticas quanto ao acesso e uso, revela notórias fragilidades quanto à medição de competências, particularmente quanto à “compreensão e avaliação de modo crítico dos *media* e dos seus conteúdos, e à criação de comunicações em diversos contextos” (definição europeia de literacia mediática, cf. ponto 4). Neste particular, o das competências, revelam-se muito mais úteis e adequados modelos crítico-cognitivos e semióticos, como os do IALS ou do PIAAC, por exemplo. Existe ainda pouca investigação que vise competências de literacia mediática, pelo que se impõe a necessidade de desenvolvimento e validação de medidas objectivas e rigorosas (Arke e Primack, 2009).

Sem qualquer pretensão de exaustividade, assinalemos os estudos mais relevantes.

(5.1) Avaliar práticas...

Ao nível da investigação centrada nas práticas de literacia mediática, existem estudos muito relevantes em vários países norte-americanos e europeus, incluindo Portugal. É o caso de *A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*, estudo de 2006, desenvolvido no âmbito do projecto MEDIAPPRO do programa Safer Internet Action Plan, da Comissão Europeia. O estudo foi coordenado pelo CLEMI e envolveu, entre Janeiro de 2005 e Junho de 2006, diversas universidades, institutos e instituições da sociedade civil de nove países europeus: Bélgica, Dinamarca, Estónia, França, Grécia, Itália, Polónia, Reino Unido e Portugal (a equipa nacional foi

coordenada por Vítor Reia-Baptista, da Universidade do Algarve). A coordenação das equipas de trabalho foi atribuída a Thierry de Smedt e Catherine Geeroms. O objectivo passou pela identificação (e exploração) do processo de apropriação dos novos *media* por cerca de 9000 jovens entre os 12 e os 18 anos de idade (7400 europeus). Um estudo semelhante foi desenvolvido, durante o mesmo período, no Quebec, Canadá, e aplicado a cerca de 1350 jovens na mesma faixa etária, o que veio permitir a integração e comparação de resultados entre países da Europa e da América do Norte. Foram articulados dois tipos de metodologia de investigação: numa primeira fase, a informação foi recolhida através de um inquérito por questionário aplicado ao total da amostra; numa segunda fase, e tendo por base os resultados da primeira, foram seleccionados 240 jovens (24 em cada país) para entrevista, tendo em conta diferentes níveis de utilização de Internet, idade e género. As conclusões apontam para o recurso generalizado à Internet nos dez países: nove em cada dez jovens declaram utilizar a Internet (o valor mais alto regista-se na Estónia, 98%, e o mais baixo em Itália, 78%). Procurar informação é a actividade mais comum em todos os países. A produção de conteúdos é a forma de comunicação menos usada pelos jovens: apenas 18% dizem ter um *site* pessoal ou um blogue. A utilização de Internet parece ter reduzido o consumo de televisão e as práticas de leitura de livros. Quanto a telemóveis, 95% dos inquiridos afirmam possuir pelo menos um equipamento.

Ainda no âmbito do programa Safer Internet Action Plan, da Comissão Europeia, o EU Kids Online – entidade nacional parceira: Universidade Nova de Lisboa –, projecto coordenado por Sonia Livingstone e Leslie Haddon, da London School of Economics and Political Science. O EU Kids Online II ouviu, em 2010, um total de 25000 crianças e jovens entre os 9 e os 16 anos, e 25000 adultos (um dos pais dessas crianças e jovens) em cada um dos 25 países europeus sobre riscos e segurança *online*. O último relatório conclui, por exemplo, que o uso da Internet está totalmente integrado na vida quotidiana das crianças e que as crianças estão a usar a Internet cada vez mais cedo. As redes sociais são muito populares: 59% das crianças entre os 9 e os 16 anos têm perfil numa rede social. Quanto a competências digitais, o estudo conclui que mais uso poderá “facilitar” a literacia digital e a segurança, e que os riscos aumentam com a idade. Mais uso traz mais oportunidades e mais benefícios.¹⁹

¹⁹ Informação disponível no sítio do projecto, consultado no dia 22 de Maio de 2011.

Muito focados em usos e consumos mediáticos, os estudos elaborados pelo britânico Office of Communications (Ofcom) encontram-se condensados em três áreas de trabalho: crianças (grupos etários 8-11 e 12-15 anos; o último relatório, *UK Children's Media Literacy*, data de Abril de 2011), adultos (o último relatório, *UK Adults' Media Literacy*, é de Abril de 2011) e países (o último relatório, *Adults' Media Literacy in the Nations*, foi publicado em Maio de 2010).

Em Portugal, e partilhando as mesmas linhas de investigação do Ofcom, o destaque vai para o Observatório da Comunicação (Obercom). São da sua responsabilidade os mais importantes estudos sobre consumos mediáticos, particularmente ao nível digital. *A Utilização da Internet em Portugal* (2010) – estudo realizado no quadro do World Internet Project (WIP) –, *A Sociedade em Rede em Portugal 2010. Cinema nos Múltiplos Ecrãs* (2010) – especialmente dedicado ao consumo de cinema – ou *Nativos Digitais Portugueses: Idade, Experiência e Esferas de Utilização das TIC* (2010) são alguns dos mais recentes trabalhos disponibilizados pelo Obercom no seu sítio de Internet.

O Instituto Nacional de Estatística (INE) tem desenvolvido trabalho muito relevante na produção e divulgação de informação estatística oficial acerca da sociedade da informação e do conhecimento. Estudos como *Sociedade da Informação em Portugal* (publicações: 2007, 2008, 2009), *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias* ou *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Empresas* – realizados anualmente, seguindo recomendações metodológicas do Eurostat – constituem-se como bons exemplos do trabalho de grande qualidade do INE.

Mais uma referência em português: o *Estudo de Recepção dos Meios de Comunicação Social*, coordenado pelo sociólogo do ISCTE-IUL José Rebelo. Este estudo, uma iniciativa da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) desenvolvida por um grupo de investigadores de diversas universidades, incide sobre usos e consumos de *media* em Portugal. Foi apresentado em 2008.

Na Austrália, programas e actividades de literacia mediática digital são promovidas pela Australian Communication and Media Authority (ACMA). A ACMA é um dos membros fundadores do International Media Literacy Research Forum (IMLRF), um sítio de partilha de conhecimento a nível global. Esta interessante plataforma para investigadores e profissionais de todo o mundo agrega contribuições

institucionais e individuais provenientes – para além da Austrália – do Canadá, Irlanda, Nova Zelândia, Reino Unido, Estados Unidos da América e Grécia.

(5.2) ... e competências

Ao nível da investigação centrada em competências de literacia mediática, a primeira referência vai necessariamente para o *Media Analysis: Performance in Media in Western Australian Government Schools 1991*, comumente considerado o primeiro estudo do Mundo a ousar a avaliação de competências neste domínio. O trabalho de Robyn Quin e Barrie McMahon, investigadores australianos – publicado pelo Ministério da Educação da Austrália, em 1991, e reeditado no *Canadian Journal of Educational Communication*, em 1993 –, visou a compreensão e análise de conteúdos mediáticos (um *clip* de uma *sitcom* televisiva e um anúncio publicitário impresso) junto de uma amostra de 1500 estudantes australianos do ensino secundário. Os investigadores concluíram que menos de 10% dos alunos se enquadram num “nível elevado” de literacia mediática. A maior parte destes alunos possui competências básicas de análise (as competências de “baixo valor” [*little value*]), não estando alcançado um nível no qual as competências possam ser usadas com eficácia.

Em 1995, Quin e McMahon conceberam e aplicaram dois testes a um painel de professores (cf. “Evaluating standards in media education”). O primeiro teste tinha por base anúncios publicitários impressos; o segundo, um pequeno filme televisivo de 12 minutos. Ambos os testes incidiam, por exemplo, sobre a linguagem, a narrativa e a audiência.

Alguns anos mais tarde, em 2003, Renee Hobbs e Richard Frost desenvolvem, pela adaptação do “modelo” de Quin e McMahon, um instrumento de medida para avaliação de competências de estudantes, tais como a capacidade de identificar o propósito ou finalidade de um texto, a audiência, o ponto de vista, as construções técnicas usadas nas mensagens mediáticas e a capacidade de identificar informação omissa em notícias em formato texto, áudio e audiovisual: o “Measuring the acquisition of media literacy skills”.

Edward Arke escreve *Media Literacy and Critical Thinking: Is There a Connection?*, em 2005, a sua dissertação de doutoramento. Arke adopta o teste de medição de competências desenvolvido por Hobbs e Frost, em 2003, e aplica-o a uma turma (34 alunos) na Duquesne University. Uma semana mais tarde, administra o

California Critical Thinking Skills Test (CCTST) – um conjunto de escalas para análise e interpretação, avaliação e explanação, inferência, raciocínio dedutivo e raciocínio indutivo – aos alunos da mesma turma e estabelece comparações: conclui pela correlação muito significativa entre mais competências de literacia mediática e mais competências ao nível do espírito crítico. Recorde-se que já em 1999 Mira Feuerstein havia comprovado os efeitos da educação para os *media* na aquisição de competências de literacia mediática. Em “Media literacy in support of critical thinking”, Feuerstein testa esta relação junto de 273 crianças entre os 10 e os 12 anos, em seis escolas primárias israelitas. Conclui que os alunos desenvolvem as suas competências através de um programa de educação para os *media*, mostrando ganhos significativos em análise de mensagens mediáticas e sentido crítico: “à medida que os alunos evoluem na sua experiência de literacia mediática demonstram grandes capacidades de análise mediática e de espírito crítico” (Feuerstein, 1999: 51).

Beyond Cynicism. How Media Literacy Can Make Students More Engaged Citizens (2008), de Paul Mihailidis, director da Salzburg Academy on Media and Global Change, é também uma dissertação de doutoramento. Neste trabalho, Mihailidis avalia práticas e competências de literacia mediática junto de uma amostra de 239 estudantes da University of Maryland. Por um lado, a investigação centra-se na avaliação de *outcomes* após a realização de um curso de educação para os *media* (Maryland’s Media Literacy Course); por outro, na revelação da opinião dos estudantes (um grupo de 27 alunos, divididos em três grupos de discussão) acerca do papel dos *media* na sociedade civil e do valor da própria educação para os *media*. Mihailidis conclui que os alunos que frequentaram o curso desenvolveram competências ao nível da compreensão, análise e avaliação de mensagens mediáticas presentes na imprensa, rádio e televisão (os três meios de comunicação social estudados). Os *focus groups* revelaram jovens cínicos e negativos acerca do papel dos *media* na sociedade. O autor afirma que a educação para os *media* deve focar-se na conexão entre as competências de espírito crítico e o entendimento do papel dos *media* na sociedade civil.

Edward Arke e Brian Primack publicam, em 2009, “Quantifying media literacy: Development, reliability and validity of a new measure”. Os objectivos centrais deste estudo passaram, em primeiro lugar, pelo desenvolvimento de um instrumento de medida (piloto) de avaliação de competências de literacia mediática e, em segundo, pela validação (teste) das suas propriedades psicométricas. Os autores criaram um modelo conceptual com cinco domínios (reconhecimento, propósito, ponto de vista, técnica,

avaliação), que encontram correspondência nas competências de literacia mediática identificadas por Patricia Aufderheide (acesso, análise, avaliação, por exemplo) e na taxonomia de Benjamin Bloom (no domínio cognitivo, Bloom identifica seis objectivos de aprendizagem: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação). Arke e Primack concebem sete medidas a aplicar nos cinco domínios. Os itens objecto de avaliação são: factos; propósito ou finalidade da mensagem; fontes de informação e pontos de vista omissos; formas de atrair e manter a atenção; atitudes e sentimentos após leitura, audição ou visionamento, e, por fim, determinação do que sugere a informação. Para a avaliação do espírito crítico/sentido crítico, optam pela aplicação do California Critical Thinking Skills Test. Arke e Primack concluem pela boa consistência interna do seu modelo de análise e, como esperado, pela correlação entre a escala de literacia mediática e a medida de espírito crítico. A amostra foi constituída por 34 estudantes de Comunicação de um colégio católico e liberal da Pensilvânia.

Uma nota para um estudo curioso: “Association of various components of media literacy and adolescent smoking”, de Brian Primack e Renee Hobbs (2009). Os investigadores pretendiam determinar quais os aspectos de literacia mediática fortemente associados ao consumo de tabaco, a partir de mensagens mediáticas pró-tabagismo. Para o efeito, constroem e validam um novo instrumento de medida, concebido com base em métodos psicométricos, e procedem à sua aplicação junto de uma amostra de 1211 estudantes do ensino secundário, 19% dos quais fumadores. No final, concluem pela existência de uma relação entre competências de literacia mediática e tabagismo: os alunos com níveis de literacia mediática mais elevados são os menos susceptíveis ao tabagismo. O aumento de competências de literacia mediática parece ter um impacte significativo nas taxas de tabagismo na adolescência.

A fechar este ponto, ainda uma referência breve a três projectos particularmente interessantes:

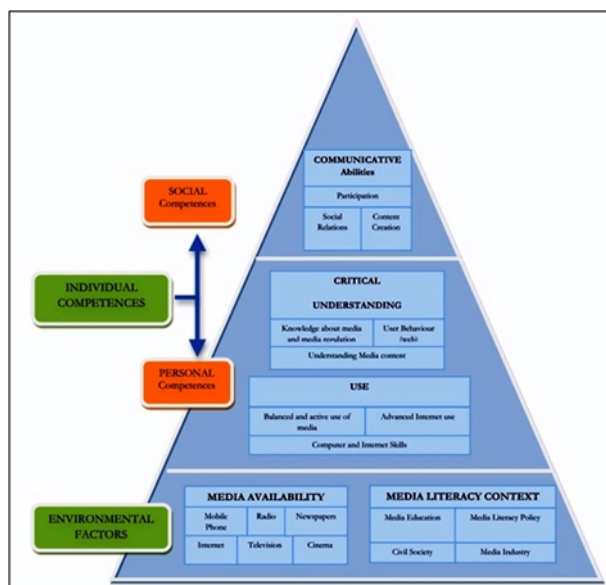
- Moving Image, Media, Print Literacy and Narrative, projecto-piloto do Center for Research on Literacy and the Media, *joint venture* entre o British Film Institute (BFI) e o King’s College de Londres (School of Education). O objectivo deste projecto passa pela adaptação, por um grupo de alunos do ensino básico, de um texto a imagens em movimento e pela posterior avaliação do impacto desta tradução nas competências de literacia dos alunos;

- Children, New Media and Citizenship (2008-2009), projecto do Center for Media Research da Universidade de Ulster, incide sobre o programa infantil da BBC Newsround, tendo sido levado a cabo por académicos das universidades de Cardiff, Ulster e Bournemouth junto de crianças;
- Children's Playground Games and Songs in the New Media Age (2009-2011), do Center for the Study of Children, Youth and Media, do Institute of Education – University of London, coordenado por Andrew Burn. Um estudo etnográfico em duas escolas primárias (Londres e Sheffield) integra o projecto.

(5.3) O Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels

O Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, conduzido, em 2009, para a Comissão Europeia pelo consórcio EAVI (European Association for Viewers Interests – EAVI [coordenação], CLEMI, Universidade Autónoma de Barcelona, Universidade Católica de Lovaina e Universidade de Tampere), é o mais complexo ensaio de um modelo de medição de literacia mediática construído na Europa a 27. Por um lado, tenta-se fornecer uma análise compreensiva da literacia mediática nos estados-membros; por outro, uma ferramenta empírica para medição dos níveis de literacia mediática na União Europeia. O processo de construção do modelo teve por base um mapa conceptual que integra dois campos fundamentais, duas dimensões de análise: as competências individuais e os factores externos (*environmental factors*). As propriedades da literacia mediática são organizadas em elementos independentes com diferentes graus de complexidade e interconexão, traduzindo-se num mapa de referenciação de actividades.

As competências enquadram-se em duas dimensões: a individual e a social. São componentes da dimensão individual o acesso e uso (plano técnico) e o entendimento/sentido crítico (plano crítico-cognitivo). A dimensão social diz respeito à criação de conteúdos, relações sociais e participação cívica (plano comunicativo e participativo). Os factores externos prendem-se, por um lado, com contextos de literacia mediática (educação para os *media*; políticas para os *media*; indústria dos *media*; sociedade civil) e, por outro, com a oferta/disponibilidade de *media* (*availability*).



Fonte: Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels (2009)

No primeiro caso – acesso e uso –, foram tomados em consideração indicadores (pela análise de dados estatísticos) como o uso de Internet, a circulação de jornais, a leitura de livros ou a utilização de telemóvel, mas também a leitura de notícias na Internet, a realização de compras *online* ou o recurso a *Internet banking*. No segundo caso – o do plano crítico-cognitivo – os indicadores foram de facto identificados, mas a medição de competências não chegou a vias de facto (o que demonstra, mais uma vez, a alta complexidade deste tipo de instrumentos, mas também a controvérsia e a falta de consenso entre investigadores). Os indicadores presentes na dimensão social vão da criação de conteúdos à participação em actividades cívicas.

Quanto aos factores externos, foram tidos em conta, por um lado, dados estatísticos relativos a imprensa, rádio, televisão, cinema, Internet e telecomunicações móveis nos 27 estados-membros, e, por outro, indicadores caracterizadores de cada uma das áreas já identificadas, como a formação de professores e as actividades de literacia mediática, as políticas públicas para o sector da comunicação social e telecomunicações ou a identificação das organizações mais activas, do universo mediático ou da sociedade civil, na promoção da literacia mediática.

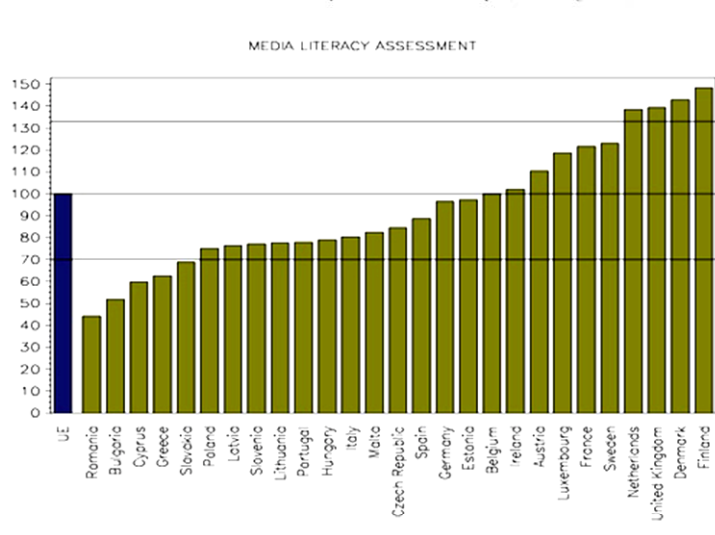
O *framework* do Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels foi validado por especialistas dos 27 estados-membros, em sucessivos ciclos de consulta. Esta validação resultou da criação de um consenso quanto à identificação e selecção de indicadores.

A informação foi apurada, por um lado, em bases de dados estatísticos produzidas, a nível nacional, por cada um dos estados-membros e, complementarmente, através de um questionário (com 26 questões), enviado a mais de 100 profissionais e investigadores europeus (em Portugal, a entidade respondente foi a Universidade do Minho). Um terço dos inquiridos forneceu ao consórcio informação de qualidade passível de ser integrada no projecto. Após a análise e a comparação das respostas dos especialistas nacionais, a informação qualitativa foi processada e traduzida em dados quantitativos, o que permitiu o enquadramento dos estados-membros em níveis de literacia mediática (básico, médio, avançado).

As conclusões sugerem que não existem níveis homogéneos de literacia mediática na Europa. Os países nórdicos, com níveis sociais e educacionais elevados e populações relativamente pequenas, enquadram-se no nível avançado de literacia mediática. Em rigor, saliente-se que a Finlândia (o país com o nível de literacia mediática mais alto da Europa: valoração 146), a Dinamarca, a Holanda e o Reino Unido lideram a tabela; no extremo oposto, Chipre, Bulgária e Roménia (o país com o nível de literacia mediática mais baixo da Europa: valoração 44).

Portugal situa-se abaixo da média da União Europeia (100), com valoração 75, enquadrando-se no nível “médio” de literacia mediática.

Table 19: Media Literacy Assessment in Europe (ascending order)



Fonte: Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels (2009)

Os países com melhor *performance* são, sem surpresa, os mais desenvolvidos em termos de democracia, de infra-estruturas e de estado social e económico. O estudo demonstra ainda uma clara relação entre níveis de literacia mediática e implementação institucional de políticas públicas neste domínio. A correlação “competências individuais”-“factores externos” foi também demonstrada: um contexto externo mais favorável possibilita e potencia o desenvolvimento de competências de literacia mediática; cidadãos com mais competências de literacia mediática estimulam e forçam o incremento de mais políticas públicas e de mais acções: recursos, programas, iniciativas geram mais recursos, programas e iniciativas.

(6) Literacia mediática: espírito crítico e participação

Literacia mediática é a capacidade de aceder, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diversos contextos (Aufderheide e Firestone, 1993; Thoman, 2003; Livingstone, 2003; Thoman e Jolls, 2003).²⁰ Esta frase simples condensa em si os vários eixos ou ângulos de abordagem que integram o conceito: o consumo, a exploração, a avaliação e a produção de conteúdos mediáticos em vários formatos – texto, som, imagem estática e em movimento – e a sua comunicação (disseminação) através de vários meios – imprensa, rádio, televisão, *web*, etc. Hoje, os cidadãos devem ser educados “em todas as formas de expressão mediadas contemporâneas, muito para além dos *media* impressos” (Kubey, 2004): hoje, vivemos numa “*convergence culture*” (Jenkins, 2006).

W. James Potter sustenta que a definição de literacia mediática se apoia em três ideias: a literacia mediática é um *continuum* (desenvolve-se em patamares); a literacia mediática é multidimensional (inclui todos os tipos de informação, a saber: cognitiva ou factual, emocional, estética e moral – a que diz respeito a valores); o objectivo da literacia mediática é a obtenção de mais controlo sobre as interpretações do mundo (mensagens mediáticas como construções sociais da realidade) que nos chegam através dos *media* (Potter, 2001: 7-12).

Segundo o mesmo autor, a obtenção de competências avançadas de literacia mediática requer um esforço consciente e uma perspectiva crítica, requer um processamento activo de mensagens com base em competências como a análise, a

²⁰ Em rigor, não existe um consenso internacional em torno da definição de literacia mediática. A nossa opção prende-se com consolidação teórica e abrangência conceptual.

avaliação ou a síntese (Potter, 2001: 38-53). Em *Theory of Media Literacy: a Cognitive Approach*, Potter defende que, nos primeiros anos de vida, o ser humano desenvolve competências para aceder e processar mensagens mediáticas. Uma vez adquiridas, essas competências são usadas ao longo da vida, de forma relativamente automática, inconsciente. Essas competências asseguram um nível mínimo de literacia mediática aos indivíduos: o reconhecimento de referentes, símbolos informativos; o reconhecimento de padrões e modelos; e a associação de significados. Mas para se alcançar um nível elevado de literacia mediática, as competências devem progredir, devem desenvolver-se ao longo da vida. Falamos de competências como a análise da mensagem mediática a partir dos seus elementos básicos de significação; a avaliação ou atribuição de valor, segundo determinado critério; a combinação/agrupamento de elementos semelhantes (ou não), segundo determinado padrão; a indução ou a dedução; a síntese ou composição de elementos numa nova estrutura; e a abstracção (Potter, 2004: 123-135).

A organização de competências de literacia mediática em “níveis” é retomada, em 2010, por José Manuel Pérez Tornero e Tapio Varis. Os autores, dos mais reputados e reconhecidos especialistas mundiais da área, avançam com uma classificação quadripartida: acesso e uso; espírito crítico/análise crítica; avaliação; criação, comunicação e participação (Tornero e Varis: 2010: 74). Segundo Tornero e Varis, essas competências traduzem um “crescendo”: na base, o acesso e uso; no topo, as competências comunicativas (2010: 75-76).

O “espírito crítico”/“análise crítica” (em inglês: *critical thinking*) tem vindo a ser abundantemente referenciado na literatura científica deste domínio de investigação como a mais importante das competências de literacia mediática na relação indivíduos-*media* (Masterman, 1985; Feuerstein, 1999; Silverblatt, 2001; Fedorov, 2003; Jenkins, 2007, Tornero e Varis, 2010).

Masterman afirmou-o ainda nos anos 80 do século XX: alunos formados para o uso crítico da razão tendem a aumentar a sua capacidade de utilização inteligente dos *media*, mas também tendem a fortalecer valores e crenças sobre a democracia. Esta codependência *media*-democracia – de que falaremos mais adiante – revela-se particularmente evidente nas sociedades contemporâneas. Masterman recorre a *Mythologies* (primeira edição: 1957) para afirmar que já Roland Barthes havia chamado a atenção para o facto de as mensagens dos *media* serem codificadas, serem sistemas de signos que devem ser lidos com um espírito crítico.

A mesma opinião parecem ter os especialistas (26, de 10 países) consultados pelo russo Alexander Fedorov. Em “Media education and media literacy: expert’s opinion” (2003), Fedorov revela que a maioria dos inquiridos (84,2%) crê que a competência mais importante de literacia mediática é o *critical thinking*. Também Henry Jenkins sublinha a importância dos cidadãos desenvolverem novas competências críticas: as sociedades democráticas necessitam de cidadãos esclarecidos e críticos acerca do papel dos *media*, capazes de avaliar e determinar a importância da informação (Jenkins, 2007: 3).

O espírito crítico é, então, o “elemento básico” que permite desenvolver juízos independentes acerca dos *media* e dos seus conteúdos (Silverblatt, 2001: 2). O espírito crítico visto como um “recurso” individual – como um meio para entender a informação, para a analisar e avaliar, para criar novos conceitos, novas ideias, argumentos, hipóteses e raciocínios válidos e úteis – que possibilita e potencia o desenvolvimento de “padrões de conhecimento”, mas também de “padrões de acção”, é a proposta de Pérez Tornero e de Tapio Varis (2010: 79). A literacia mediática como “alternativa à censura” é a proposta de Marjorie Heins e Christina Cho. Para estas autoras, o direito a explorar novas ideias numa sociedade livre é, por um lado, básico e, por outro, determinante: sem ele, as crianças não poderão tornar-se verdadeiros cidadãos.

A problematização e discussão da relação entre literacia mediática e cidadania/participação têm vindo a ganhar centralidade na contemporaneidade, principalmente por via da evidente e muito relevante (e não raras vezes ambígua) codependência entre *media* e democracia (muito sustentada no reconhecimento do pluralismo de ideias e na livre expressão da opinião, na recusa da censura institucionalizada). Os *media* situam-se no centro das práticas democráticas (Gonnet, 2007: 27). Esta relação íntima encontra-se de alguma forma reflectida nos valores do denominado Media Literacy Movement²¹: defesa da autonomia individual (com base no espírito crítico e no direito à informação, por exemplo), diálogo aberto e participativo (incluindo a partilha de conhecimento, nomeadamente científico), democracia activa e comunicativa, compreensão e respeito pela diversidade cultural e o diálogo entre culturas (Tornero e Varis, 2010: 44-46). Na mesma linha de argumentação, Johanna Martinsson destaca – para além do espírito crítico – a capacidade de resolução de

²¹ Para um conhecimento mais detalhado acerca do Media Literacy Movement, cf. José Manuel Pérez Tornero/Tapio Varis e Patricia Aufderheide, por exemplo.

problemas, a autonomia individual e as competências sociais e comunicativas como cruciais para a construção de uma cidadania informada e activa (Martinsson, 2009: 3). Henry Jenkins fala de uma “cultura participativa”, uma “cultura com poucas barreiras à expressão artística e ao envolvimento cívico, muito apoiada na criação e partilha de conteúdos” (Jenkins, 2007: 3). “Os debates sobre literacia [mediática] são, na verdade, debates acerca da forma e objectivos da participação pública na sociedade” (Livingstone, 2004: 20).

O argumento de que a literacia mediática não é, nem nunca foi, meramente um atributo ou uma competência a ser adquirida é central no pensamento de Hartley (2002). Para ele, a literacia está “imersa” no mundo social e pode ser usada como meio de controlo ou como meio de emancipação social. O mesmo argumento é ensaiado por David Buckingham e por Sonia Livingstone. Buckingham defende que a literacia mediática deve (também) ser enquadrada nas estruturas social e institucional. Segundo o autor, esta abordagem abre o conceito a uma panóplia de novas literacias que possibilitam novas formas de acção social a novos cidadãos (2003). A ideia é partilhada por Sonia Livingstone. A investigadora defende que a definição de literacia mediática como conjunto de competências não é suficiente: os campos social e institucional devem ser tomados em consideração (2007). Uma última referência: Henry Jenkins. Para Jenkins, a literacia mediática deve ser considerada uma competência social, desenvolvida principalmente através de colaboração e *networking*. As competências tradicionais de literacia mediática – técnicas e de análise crítica, por exemplo – são “essenciais mas insuficientes. As novas competências de literacia mediática devem ser vistas como competências sociais, como formas de interacção comunitária, e não somente como competências individuais usadas para a auto-expressão” (Jenkins, 2007: 20).

A revista *The Economist*, na edição de 23 de Setembro de 2010, no texto “The Wiki Way”, avançava com algumas das “razões” por que, “tal como aprender a ler, a escrever e a contar, para ter acesso a uma vida autónoma, no futuro, teremos de aprender a dominar os *media*, já que eles são fonte de compreensão do debate público, iniciação à pluralidade do pensamento” (Gonnet, 2007: 125); o Youtube disponibiliza diariamente até dois mil milhões de vídeos; o Twitter regista, em média, 750 *tweets* por segundo; a taxa de crescimento de tráfego da Internet cresce cerca de 40% ao ano; são

descarregadas 2,5 mil milhões de fotografias no Facebook por mês. Impressionante, de facto.

Bibliografia

Almeida, A. N., e M. M. Vieira (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Arke, E. (2005), *Media Literacy and Critical Thinking: Is There a Connection?*, dissertação de doutoramento, Pittsburgh, Duquesne University, Pittsburgh.

Arke, E. T., e B. A. Primack (2009), “Quantifying media literacy: development, reliability and validity of a new measure”, *Educational Media International*, 46 (1), pp. 53-65.

Aufderheide, P. (1993), *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Queenstown, Aspen Institute.

Ávila, P. (2007), “Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento” em A. F. Costa, F. L. Machado e P. Ávila (orgs.) (2007), *Portugal no Contexto Europeu. Vol. II: Sociedade e Conhecimento*, Oeiras, Celta, pp. 21-44.

Ávila, P. (2008a), *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta.

Ávila, P. (2008b), “Os contextos da literacia: Percursos de vida, aprendizagem de competências-chave dos adultos pouco escolarizados”, *Sociologia*, 17/18, pp. 307-337.

Beck, U., A. Giddens e S. Lash (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta.

Benavente, A. e outros (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Bloom, B. S. (org.) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, Nova Iorque, David McKay Company Inc.

- Buckingham, D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press.
- Candeias, A. (org.) (2004), *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2002), *A Sociedade em Rede: A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004), *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007), *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*.
- Comissão das Comunidades Europeias (2009), *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva*.
- Comissão Europeia/EAVI (org.) (2009), *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Conselho da União Europeia (2008), *Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*.
- Conselho da União Europeia (2009), *Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital*.
- Costa, A. F., F. L. Machado e P. Ávila (orgs.) (2007), *Portugal no Contexto Europeu. Vol II: Sociedade e Conhecimento*, Oeiras, Celta.
- Eisenstadt, S. N. (2007), *Múltiplas Modernidades*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Enguita, M. F. (2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedagogo.

- Eurostat (2003), *Education across Europe 2003*, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.
- Fedorov, A. (2003), “Media education and media literacy: expert’s opinion” em *UNESCO – MENTOR: A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki*, pp 1-17.
- Feuerstein, M. (1999), “Media literacy in support of critical thinking”, *Journal of Educational Media*, 24 (1), pp. 43-55.
- Firestone, C. (2008), “The responsibilities of citizenship: a bundle of literacies”, *The Huffington Post* (13-10-2008).
- Gomes, M. C. (2003), “Literexclusão na vida quotidiana”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, 41, pp. 63-92.
- Gonnet, J. (2007), *Educação para os Media. As Controvérsias Fecundas*, Porto, Porto Editora.
- Hartley, J. (2002), *Communication, Culture and Media Studies: The Key Concepts*, Londres, Routledge.
- Heins, M. e C. Cho (2003), *Media Literacy: An Alternative to Censorship*, Nova Iorque, Free Expression Policy Project.
- Hobbs, R. e R. Frost (2003), “Measuring the acquisition of media literacy skills”, *Reading Research Quarterly*, 38, pp. 330-352.
- Instituto Nacional de Estatística – INE (2003), *Portugal Social 1991-2001*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, Nova Iorque, New York University Press.
- Jenkins, H. e outros (2007), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago, MacArthur Foundation.

- 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.
- Kist, W. (2005), *New Literacies in Action: Teaching and Learning in Multiple Media*. Nova Iorque, Teachers College Press.
- Kubey, R. (2004), “Media Literacy and the teaching of civic and social studies at the dawn of the 21st century”, *American Behavioral Scientist*, 48, pp. 69-77.
- Lahire, B. (2003), *O Homem Plural. As Molas da Acção*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Lane, R. E. (1966), “The decline of politics and ideology in a knowledgeable society”, *American Sociological Review*, 31, pp. 649-662.
- Livingstone, S. (2003), “The changing nature and uses of media literacy”, *Media@lse Electronic Working Paper*, 4.
- Livingstone, S. (2004), “What is media literacy?”, *Intermedia*, 32 (3), pp. 18-20.
- Livingstone, S. (2007), “Media literacy and the challenge of new information and communications technologies”, *The Communication Review*, 7, pp. 3-14.
- Livingstone, S. e outros (2011), *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. London, EU Kids Online.
- Lyman, H. (1979), “Literacy education as library community services”, *Library Trends*, 28 (2), pp. 193-217.
- Machado, F. L. (2009), *Meio Século de Investigação Sociológica em Portugal. Uma Interpretação Empiricamente Ilustrada* (no prelo).
- Martins, S. C. (2005), “Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, 49, pp. 141-161.
- Martinsson, J. (2009), *The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda*, Washington, The World Bank.

- Masterman, L. (1985), *Teaching the Media*, Londres, Routledge.
- Mediappro (2006), *Mediappro: A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Mihailidis, P. (2008), *Beyond cynicism. How media literacy can make students more engaged citizens*, dissertação de doutoramento, University of Maryland.
- Obercom (2010), *A Utilização da Internet em Portugal*, Lisboa, Obercom.
- Obercom (2010), *A Sociedade em Rede em Portugal 2010. Cinema nos Múltiplos Ecrãs*, Lisboa, Obercom.
- Obercom (2010), *Nativos Digitais Portugueses: Idade, Experiência e Esferas de Utilização das TIC*, Lisboa, Obercom.
- OCDE (2004), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, Paris, OCDE.
- OCDE (2005), *Promoting Adult Learning*, Paris, OCDE.
- OCDE (2009), *Education Today. The OECD Perspective*, Paris, OCDE.
- OCDE (2009), *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*, Paris, OCDE.
- OCDE (2010), *Education at a Glance*, Paris, OCDE.
- OCDE e Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Otava e Paris, OCDE e Statistics Canada.
- OCDE e Statistics Canada (2005), *Learning a Living. Firsts Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Otava e Paris, OCDE e Statistics Canada.
- Parlamento Europeu (2008), *Resolução do Parlamento Europeu de 16 de Dezembro de 2008 sobre Literacia Mediática no Mundo Digital*.
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2007), *Directiva 2007/65/CE*.
- Potter, W. J. (2001), *Media Literacy*, Thousand Oaks, Sage.

- Potter, W. J. (2004), *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*, Thousand Oaks, Sage.
- Primack, B. A. e R. Hobbs (2009), “Association of various components of media literacy and adolescent smoking”, *American Journal of Health Behavior*, 33 (2), pp. 192-201.
- Quin, R. e B. McMahon (1991), “Media analysis: Performance in media in western Australian government schools”, Western Australian Ministry of Education Report.
- Quin, R. e B. McMahon (1993), “Monitoring standards in media studies: Problems and strategies”, *Australian Journal of Education*, 37(2), pp. 182-197.
- Quin, R. e B. McMahon (1995), “Evaluating standards in media education”, *Canadian Journal of Educational Communication*, 22 (1), pp. 15-25.
- Rebelo, J. (org.) (2008), *Estudo de Recepção dos Meios de Comunicação Social*, Lisboa, ERC/ISCTE.
- Reis, F. (1997), “Da antropologia da escrita à literacia: Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, pp. 105-120.
- Sebastião, J. (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sebastião, J. e outros (2001), “Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos”, comunicação apresentada no VII Congreso Español de Sociología Convergencias y Divergencias en la sociedad global, Salamanca, pp. 1-17.
- Selber, S. (2004), *Multiliteracies for a Digital Age*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Silverblatt, A. (2001), *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*, Westport, Praeger Publishers.
- Stehr, N. (1994), *Knowledge Societies*, Londres, Sage.

- The National Commission on Excellence in Education (1984), *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, Cambridge, United States Government Printing.
- Thoman, E. (2003), *Skills and Strategies for Media Education*, The Center for Media Literacy (CML).
- Thoman, E. e Jolls T. (2003), *Literacy for the 21st Century*, The Center for Media Literacy (CML).
- Tornero, J. M. P. e T. Varis (2010), *Media Literacy and New Humanism*, Moscovo, UNESCO.
- UNESCO (1982), *Grünwald Declaration on Media Education*.
- UNESCO (2008), *El Desafío Mundial de la Alfabetización: Perfil de Alfabetización de Jóvenes y Adultos a Mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*, Paris, UNESCO.
- Zacchetti, M. (2011), “Literacia mediática: uma abordagem europeia”, comunicação apresentada ao Congresso Literacia, Media e Cidadania, Braga.