

REPENSAR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA AS NOVAS GERAÇÕES. PROPOSTAS PARA UMA NOVA LITERACIA MEDIÁTICA.

Simone Petrella*
CECS (Universidade do Minho)
petrella.simone@gmail.com

Resumo: Com o presente trabalho propomo-nos contribuir para a reflexão sempre mais atual em torno da literacia mediática. Olhando para o novo contexto digital no qual estamos inseridos, focalizaremos a nossa atenção na emergência de uma nova literacia mediática que repense numa perspetiva mais ampla o conceito de competências digitais. Identificando as novas gerações como os primeiros, se bem que não únicos, destinatários deste processo, tentaremos delinear um conjunto de competências (*competencies*) e habilidades (*skills*) necessárias para o desenvolvimento de pessoas que operem na atual *sociedade em rede* como sujeitos críticos, criativos e participativos. Consequentemente, na exploração da natureza destas competências, analisaremos o papel que todos os atores sociais são chamados a desempenhar no novo paradigma educativo, e avançaremos algumas propostas operativas que pensamos que possam contribuir positivamente para uma nova literacia mediática.

Palavras-chave: Literacia mediática - Novas gerações – Competências e habilidades - Cidadania

Abstract: With this work we aim to contribute to the more and more current reflection around the media literacy. Looking into the new digital context in which we are immersed, we'll focus our attention in a new media literacy emergency which will rethink the concept of digital competencies in a widened perspective. Identifying the new generations as the first, although not unique, objects of this process, we'll try to outline a set of necessary competencies and skills to the development of persons who can operate in nowadays *network society* as critical, creative and participative subjects. Therefore, in exploring the nature of these competencies, we'll analyze the role each social actor is called to perform in the new educational paradigm, and we'll forward some operative propositions we think may contribute positively to a new media literacy.

Keywords: Media Literacy - News generations - Competencies and skills - Citizenship

You cannot be literate in the 21st Century unless you are literate in all the media that are used to communicate.

Cary Bazalgette

Introdução à problemática

Trinta anos depois da Declaração de Grünwald¹ sobre a Educação para os Media, que valorizava o ecossistema mediático como um elemento da cultura, alertando, ao

* Simone Petrella, investigador no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Doutorando em Ciências da Comunicação, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.

mesmo tempo, para a necessidade de preparar os jovens para saberem viver com e no mundo dos média, muitas conquistas foram feitas e muitos desafios ainda devem ser enfrentados. De facto, o reconhecimento a nível internacional da importância e relevância social do processo de Educação para um uso crítico e criativo dos media² deu asa a um conjunto de iniciativas e políticas dirigidas ao reforço dos recursos tecnológicos e à valorização das TIC, enquanto suporte da Sociedade de Informação e Conhecimento (PEREIRA & SILVA, 2009). Neste sentido, são exemplares as acções promovidas e coordenadas ao nível de agências governativas nos EUA, nomeadamente através do plano tecnológico lançado em 2004³ e, no Reino Unido, sempre em 2004⁴, através da investigação promovida pela Ofcom, entidade reguladora das indústrias da comunicação, com o objetivo da definição de uma estratégia e das prioridades para a promoção da literacia mediática. Também a nível nacional temos assistido nos últimos trinta anos ao desenvolvimento de um movimento de apetrechamento tecnológico das escolas e de formação de professores e alunos. Destacamos o Projeto Minerva, desenvolvido entre 1985 e 1994 e destinado à formação de professores, o Programa Internet nas Escolas, de 1997, iniciativa que visava a ligação à internet de todas as escolas do ensino básico e secundário e o Programa Nónio, lançado em 1996 para promover a criação de conteúdos digitais por professores e alunos. Foi porém com o Plano Tecnológico da Educação de 2007 que as recomendações europeias se juntaram e se transformaram num projeto governativo que visava equipar as escolas com computadores, quadros interativos e ligação à internet, formar profissionais da educação e incentivar a criação de conteúdos através das novas plataformas digitais. Houve, de facto, um importante esforço no apetrechamento tecnológico das escolas portuguesas e uma vontade de assegurar para todos o acesso mas, como afirma a Conselho Nacional da Educação numa recente recomendação, se bem que os media sejam reconhecidos como uma “[...] dimensão imprescindível da cidadania democrática, a verdade é que este esforço de apetrechamento tecnológico não foi acompanhado de uma Educação para a Literacia Mediática que beneficiasse das experiências anteriores com os media tradicionais, capacitando os cidadãos para uma intervenção informada, crítica e responsável” (CNE, 2011, p. 3). Embora seja desejável a ultrapassagem do *gap* tecnológico em termos de acesso e de alfabetização básica para o uso das TIC, as práticas educativas devem permanecer no centro da reflexão, práticas cujo objetivo seja a promoção da participação nos processos sociais, políticos e culturais do

¹ Informação disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF [acedido em 13/10/2011].

² Ver *Declaração de Braga*, documento disponível em: <http://literaciamediatca.pt/congresso/download.php?info=YTozOntzOjU6ImFjY2FvIjtzOjg6ImRvd25sb2FkIjtzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OjltZWRpYS9maWN0ZWlyb3Mvb2JqZWNo0b19vZmZsaW5lLzI1LnBkZiI7czo2OjI0aXR1bG8iO3M6OToiZGVjX2JyYWdhIj9> [acedido em 02/12/2011].

³ National Education Technology Plan, disponível em: <http://www.ed.gov/about/offices/list/os/technology/plan/2004/plan.pdf> [acedido em 23/03/2011].

⁴ Investigação disponível em: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/consultations/strategymedialit/summary/medialit.pdf> [acedido em 12/09/2011]

mundo contemporâneo. Neste quadro, a literacia mediática representa um dos fatores habilitantes a poder exercer autonomamente e totalmente a própria cidadania.

Utilizando uma definição de uma recente investigação promovida pela União Europeia, poderíamos definir literacia mediática como a expressão “que descreve as habilidades e as competências necessárias para promover um desenvolvimento autónomo e consciente, no novo ambiente comunicativo – digital, global e multimedia – da sociedade da informação. A *media literacy* pode ser considerada como o resultado do processo de *media education*”⁵. Embora a expressão literacia mediática seja muitas vezes utilizada no lugar da educação para os media, e vice-versa, e embora exista uma efetiva distinção entre o processo, *education*, e o resultado, *literacy*, torna-se difícil muitas vezes operar uma distinção clara entre as duas realidades. Na verdade, o Conselho Nacional da Educação, na recomendação precedentemente citada, adoptou a designação de Educação para a literacia mediática, querendo assim pôr ênfase não sobre os media em si, mas sobre o seu uso crítico, responsável e informado (CNE, 2011). Diferentes designações refletem tipos diferentes de abordagem ao tema, ou, noutros casos, simples escolhas linguísticas ligadas à utilização mais difundida de uma determinada designação.

De qualquer forma, no presente trabalho, mantendo a distinção entre o processo e o seu resultado, será sobre este último que focalizaremos a nossa reflexão, reflexão que tem como objetivo contribuir para o debate sobre a necessidade de uma nova literacia mediática para as novas gerações (HAREL, 2002; LIVINGSTONE, 2003; BUCKINGHAM, 2005; JENKINS *et al.*, 2010), que envolva novos atores. Através de uma aprofundada análise documental iremos desenvolver um *set* de competências mediáticas necessárias “para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”⁶, para cuja aprendizagem avançaremos algumas propostas operativas.

Ir além das competências digitais

In a media-saturated society, we need to know how digital media work. For one thing, we are all becoming media creators to some degree. Moreover, solid communications techniques are going to be critically important skills for social and economic participation and this is no longer solely the reading and writing of the past. Dan GILLMOR (2008, p. 6)

A *digital generation* (BUCKINGHAM & WILLET, 2006), ou *clickerati generation* (HAREL, 2002) ou ainda os *digital natives* (PRENSKY, 2001), que aqui nos limitaremos a

⁵ Texto disponível em: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf> [acedido em 24/11/2011, p. 10].

⁶ Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva, Comissão Europeia 20/08/2009. Texto disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF> [acedido em 12/12/2011, p. 10].

chamar ‘novas gerações’ entendo assim as crianças e os jovens nascidos a partir da segunda metade dos anos noventa, são os protagonistas daquela que Henry Jenkins define como *participatory culture* (JENKINS, 2006), uma cultura reinventada e modificada por eles. O tornar-se especialistas na navegação, o julgar a própria atividade *online* e aquela dos outros, são algumas das práticas que, numa sociedade que vive de partilha contínua de emoções, opiniões e experiências (MAFFESOLI, 2007) contribuem para a construção da rede das novas gerações, em termos de cultura cívica, capital social, participação e construção identitária (LIVINGSTONE, 2003; BUCKINGHAM, 2005). Nas nossas casas e nos quartos das crianças, de facto, os media digitais estão sempre mais presentes (PEREIRA, 2007; PEREIRA & SILVA, 2009; PEREIRA & PINTO, 2011), assim como são sempre mais as experiências de socialização, entretenimento e formação mediadas por Internet, pelas *consoles* e pelos *social networks*. A grande quantidade de instrumentos de aprendizagem e comunicação social, representa as novas formas de comunicação, socialização, jogo e aprendizagem informal. Para além de consequências negativas como a desatenção e a desorientação cognitiva (MARINELLI, 2009), este novo tipo de consumo e de fruição mediática, delineia uma modalidade totalmente nova de aprendizagem. Para Ferri e Marinelli (2010) mais do que centrar-se nos objetos estáticos as novas gerações têm, na verdade, a capacidade de ver o saber como um processo dinâmico para cuja construção pode contribuir com uma abordagem e aproximação natural, experiencial e personalizada. Trata-se do emergir de um novo contexto cultural, que alimenta uma extensa participação na criação, produção e distribuição mediática de qualidade (BEVORT, 2009).

O risco de pôr excessiva ênfase nas habilidades das novas gerações, na utilização acrítica do conceito de *digital natives* e consequentemente numa espécie de capacidade de ‘autoeducar-se’ desenvolvida pelas novas gerações, é forte, e muitas vezes choca com a posição oposta, que identifica em algumas das novas práticas digitais as consequências negativas nos processos de aprendizagem e na *performance* escolar (TURONE & OVADIA 2001; GENTILE, 2004) além de uma preocupação moral relativa a transmissão de modelos de comportamento e valores nocivos ou inadequados (BUCKINGHAM, 2007). Ocorre pelo contrário construir respostas concretas às novas necessidades e pedidos de participação, é preciso repensar uma nova literacia mediática que, sim, promova o desenvolvimento de autonomia crítica na leitura e utilização dos media (PINTO, 1988) mas focando a atenção em processos de aprendizagem que considerem habilidades desenvolvidas através de um princípio de colaboração, enfim, que entenda a literacia não só como um conjunto de competências individuais relativas a sons, imagens e formatos digitais ou um conjunto de habilidades no manipular e transformar os media digitais (NMC, 2005), mas como um caminho para promover a acção e a participação (PEREIRA, 2000); um caminho que passe pela aprendizagem das competências culturais e das habilidades sociais e cognitivas que permitam às novas gerações agir crítica e criativamente no panorama dos novos media e de participar como protagonistas na cultura contemporânea.

Os jovens, na verdade, estão a começar a participar neste processo, através daqueles espaços de aprendizagem informal, espaços de afinidades (GEE, 2004), onde todos, sem

diferenças de idade, instrução ou etnia, podem dar o próprio contributo em linha com os próprios interesses e as competências possuídas. Como refere Henry Jenkins, o ser parte de uma *community online*, o produzir novas formas criativas, ou trabalhar em grupo para alcançar objetivos e o desenvolver novos conhecimentos (JENKINS, 2006), o gerar fluxos de conteúdos mediais, são dimensões de uma cultura participativa que parecem oferecer às novas gerações oportunidades de aprendizagem, de expressão criativa, empenho cívico e emancipação política (JENKINS, 2007). Assim, outros estudos sobre crianças, relatam como as novas gerações aprendem competências nas TIC, simplesmente fazendo-o, imaginando intuitivamente através do erro e de novas tentativas, testando palpites e perdendo literalmente tempo e interrogando, quando necessário, professores informais (SMITH & CURTIN, 1998; TURKLE, 2007), ou seja amigos e parentes. É verdade, porém, que se por um lado os novos media são artefactos culturais (GREENFIELD, 1984) que permitem o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, por outro exigem também algumas competências cognitivas que são apreendidas quer nestes espaços informais, quer em contextos de aprendizagem formal, ou seja na escola. Como já referidos, não podemos então dar como adquiridos os conhecimentos e as habilidades das novas gerações e não podemos pensar, como avisa Sonia Livingstone, que chegue dar-lhes um computador e eles saberão trabalhar autonomamente (LIVINGSTONE, 2003).

Repensar a literacia mediática quer dizer então elaborar uma estratégia que tenha em conta os novos contextos de socialização e de comunicação e as competências possuídas pelas novas gerações, que vise integrar, ampliar, direccionar o caminho de formação, individual e coletivo, de pessoas. Como relata Everrette Dennis, a crescente necessidade de programas de literacia mediática para adultos é ligada principalmente à baixa difusão de programas de literacia mediática para crianças (DENNIS, 2004). É preciso então, neste sentido, enfrentar duas questões não novas, cujos riscos se foram mostrando ao longo dos anos e que tornam preponderante uma reorientação da abordagem.

Acesso para participar, transparência para explorar

O acesso é, obviamente, o primeiro requisito para poder operar uma literacia mediática, proporcionar o acesso aos media foi por isso o primeiro passo que todos os países da união europeia aceitaram dar (CELOT & PÉREZ TORNERO, 2009). Já referimos alguns dos projetos nacionais e internacionais que os diferentes governos decidiram empreender apostando no apetrechamento tecnológico não só das escolas mas do inteiro país, e proporcionando por isso o acesso às tecnologias, com o objetivo declarado de mudar a natureza do ensino. Todavia, a difusão e o acesso à tecnologia não é suficiente, não é uma questão de oferta de tecnologias, mas sim da qualidade de acesso aos conteúdos e aos serviços dos media (LIVINGSTONE, 2004). Sem ser acompanhado por iniciativas educativas que suportem jovens e adultos na aprendizagem da utilização eficaz das tecnologias, o acesso não conseguirá resolver problemas como o *gap* de participação dos cidadãos. Como refere uma recente investigação nacional, não há nenhuma indicação

sobre a utilização de computadores e de internet nas salas de aula antes dos 14 anos de idade, assim como a educação para os media não aparece no currículo nacional (CARDOSO & PONTE, 2008). Sonia Livingstone e Magdalena Bober, em relação à experiência do Reino Unido, referem que as novas gerações estão divididas entre os que consideram a internet um recurso precioso e outros que não a consideram um recurso útil mas limitado e pouco atrativo (LIVINGSTONE & BOBER, 2005). De mesma forma, uma outra pesquisa portuguesa sobre competências e divisão digital, evidencia um outro problema identificando nas famílias com acesso às tecnologias uma clara relação entre a baixa escolaridade e um baixo grau de literacia (PEREIRA & SILVA, 2009). A questão então toma uma dimensão que não pode ser só física mas também sociocultural, e faz com que emergja com força o problema educativo, e por consequência participativo, numa sociedade onde, como nos lembra Manuel Castells, o uso do computador já não é uma escolha, e sem uma adequada literacia mediática muitos jovens, e adultos, são excluídos da vida social (CASTELLS, 2003)⁷.

Outra questão que a nova literacia mediática é chamada a enfrentar, está ligada à presumida transparência dos media, presunção que afunda as raízes numa cultura erroneamente habituada a dar como adquiridas as competências para ‘ler’ os media com capacidade crítica. Como nos lembra Hartley, “literacia não é e nunca foi um atributo pessoal ou uma habilidade (*Skill*) ideologicamente neutral” (HARTLEY, 2002, p. 136), pode ser utilizada como um meio de controlo social mas também como uma arma progressiva na luta pela emancipação. Assim, como nos ensina Umberto Eco, o texto é rico de convenções paratextuais que requerem uma série de habilidades para serem decodificadas (ECO, 1971). Se no passado não se dava importância a estas habilidades, hoje este erro já não pode ser cometido, uma vez que os media são sempre mais opacos e menos transparentes (BRÉDA, 2009). Se por um lado percebemos os media como intangíveis e transparentes, propulsores da inteligência coletiva da rede, por outro lado temos que estar cientes da necessidade de proporcionar às novas gerações competências que permitam desconstruir autonomamente os conteúdos e as informações, mas também espaços seguros para a experimentação e a expressão criativa (PÉREZ TORNERO, 2000). O desafio é para todos, não só para educadores e famílias, mas para instituições, associações e profissionais.

Propostas para uma nova literacia mediática

As competências têm vindo a adquirir uma centralidade fundamental na discussão em torno da literacia mediática. Quando falamos de novas gerações e literacia mediática, o primeiro instinto é associar jovens, estudantes, crianças, à palavra ‘digital’, entendendo com isso uma série de competências teórico-práticas que permitem a utilização básica das

⁷ À luz destas observações parece preocupante o dado que refere como a escola representa o primeiro lugar onde o 50% das crianças portuguesas experienciam o computador (Cardoso & Ponte, 2008).

tecnologias da informação e a compreensão das mensagens. Para renovar esta ideia ligada ao conceito clássico de alfabetização, será útil reconstruir brevemente as passagens produzidas até agora em relação ao tema, passagens próprias das diferentes linguagens. Podemos identificar três tipos de literacias, ‘Clássica’, ‘Audiovisual’ e ‘Digital’ (PÉREZ TORNERO & VARIS, 2010); a literacia clássica corresponde às competências relativas à leitura e à escrita, num processo apanágio das instituições escolares; a literacia audiovisual refere-se à primeira geração de média analógicos como cinema e televisão, e se bem que tenham sido propostas estratégias formativas no âmbito escolar, raros são os casos nos quais estas propostas se tenham transformado em políticas educativas (MARINELLI, 2009); enfim a literacia digital, ligada à nova linguagem e às redes de comunicação, muitas vezes impropriamente reconduzida à aquisição de competências técnicas para a utilização e manipulação de *software*.

Em primeiro lugar é preciso sair desta ideia ampliando o horizonte e fundando-nos na ótica de que a literacia mediática é muito mais acerca da educação do que dos media (BUCKINGHAM, *cit. in* MACEDO, 2008, p. 12). Falando da história da educação para os media nos países da península escandinava, Sirkku Kotilainen conta como sobretudo na Finlândia as raízes da educação para os media se aprofundam na longa tradição da educação *folke* (popular) (KOTILAINEN, 2009). Na opinião do autor a literacia teve um impacto muito importante não só na eficiência dos trabalhadores (literacia clássica), mas desenvolveu também habilidades para conhecer os próprios direitos e forneceu um sentido geral de emancipação e poder (*empowerment*) à sociedade.

Em segundo lugar, enquanto o modelo tradicional via a literacia através de uma “lente de expressão pessoal” (REILLY & ROBINSON, 2008, p. 2), a moderna concepção de literacia mediática deve centrar-se na dimensão sociocultural da criação, produção e partilha de conteúdos mediáticos pelas novas gerações, e na descoberta das formas e dos significados de criar, conectar, comunicar e colaborar. Na definição das competências necessárias para adquirir uma adequada literacia mediática, é necessário portanto que às competências próprias das diferentes tradições da literacia se juntem outras, que poderíamos definir sociais (LIVINGSTONE, 2004) ou seja com uma forte coabitação de instâncias criativas e relacionais, ainda semióticas, ou seja ligadas à codificação e descodificação de mensagens elaboradas por códigos expressivos diferentes e, obviamente, culturais.

Chegando assim ao *core* do nosso trabalho, queremos então formular uma síntese operativa, uma proposta de leitura da literacia mediática baseada portanto na necessidade de proporcionar a aprendizagem das novas gerações de competências que, focadas no desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo, consideramos como fundamentais para a formação de Cidadãos. Neste sentido, a nossa formulação, embora não queira representar uma solução mas um ponto de partida para uma reflexão mais ampla e aplicável ao contexto português, é fruto da experiência pessoal de investigação (PETRELLA, 2011) e da convergência de reflexões nacionais e internacionais desenvolvidas sobre o tema, recolhidas ao longo dos últimos dois anos entre os trabalhos

dos autores que mais contribuíram para o desenvolvimento da área. Este *set* visa responder às questões postas nas mais recentes recomendações comunitárias e nacionais⁸ e representa a identificação de novos objetivos educativos e ao mesmo tempo uma proposta operativa.



Figura 1 – *Set* de Competências Mediáticas

É fundamental olhar para estas ‘siglas’ como um conjunto de pontos interligados a formar uma densa rede de competências e habilidades que devem acompanhar a formação das novas gerações. Só desta perspetiva conseguiremos, olhando para as características de cada ponto, perceber a estrutura e a natureza da rede que se vai delineando.

Entre a maioria dos educadores existe um consenso sobre a ideia de que o desenvolvimento conceitual na literacia mediática deve acontecer através de um trabalho de produção, e não apenas como um complemento. Isto é, imaginar que o trabalho prático permita a consolidação e concretização de ideias e conceitos abstratos. Insere-se neste contexto a primeira habilidade, a *expressão criativa*, a utilização dos novos media para expressar ideias e representar de forma concreta o conhecimento. Os novos media disponibilizam infinitos instrumentos criativos e permitem que as crianças criem, trabalhem e joguem de uma forma nunca vista. Para além desta disponibilização de instrumentos criativos, que poderíamos reconhecer como parte do moderno processo de democratização dos media (GILLMOR, 2008), o novo contexto digital permite-nos tornar as nossas criações acessíveis a outros usuários, transformando-nos de simples consumidores em criadores ou, porque não, em *prosumers* (SCOLARI, 2011). Como refere uma investigação franco-belga sobre as práticas de literacia mediática nas escolas, nas situações em que se desenvolveram efetivos trabalhos de produção revelou-se o prazer gerado pela realização prática de produtos mediais, uma situação de bem-estar na turma e uma melhoria da capacidade de trabalhar em conjunto e partilhar as tarefas (DE SMEDT *et al.*, 1999). Esta primeira competência pressupõe, obviamente, uma série de capacidades técnicas, no manipular e manejar sons, imagens e informações, sendo fundamental saber o que fazer com a quantidade de informação disponível, mas sobretudo, nas palavras de Sara Pereira

⁸ Referimo-nos às recomendações da Comissão Europeia e do Conselho Nacional da Educação citadas na introdução.

(2000: 2) “aprender a controlá-la, saber filtrá-la e usá-la”. Obviamente, a aprendizagem e o desenvolvimento desta habilidade poderá contribuir para a formação de jovens criativos e comunicadores eficazes só se integrada no sistema educativo juntamente com as outras.

Em continuidade com o conceito de criação introduzimos a segunda competência, *experimentação*, referindo-nos àquela possibilidade de fazer experiência do mundo à nossa volta, de dar significado às nossas experiências através do jogo e da simulação, através da construção, manipulação e representação dos dados e das informações mediais que constituem o nosso dia-a-dia. A importância do jogo nas primeiras fases da vida de uma criança é hoje um dado adquirido; é através do jogo que passa a aprendizagem primária, é através do jogo que as crianças fazem experiências dos corpos, dos espaços, das relações (BUCKINGHAM & BURN, 2007). De facto, uma propriedade única do jogo é a possibilidade que a componente do divertimento tem de se juntar à componente do envolvimento, e que leva a um encarnar um papel, a interpretar uma outra identidade, a esforçar-se para dominar as próprias habilidades (GEE, 2003), a assumir riscos e tentar ultrapassar os próprios limites para um bem maior. Acabámos por descrever nem mais nem menos do que as características principais dos modernos videojogos, simuladores modernos de mundos e preciosos instrumentos educativos. De facto, embora o debate sobre os riscos e as potencialidades dos videojogos esteja sempre aberto, parece ter sido atingido um consenso no facto de os videojogos constituírem um possível recurso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Como emerge de numerosas investigações, os videojogos podem, de facto, ter um importante papel no desenvolvimento sociocognitivo das novas gerações, no facultar um conjunto de competências que permitem a aquisição de valores fundamentais para a vida quotidiana (PINTO, 2000; PRENSKY, 2007; MARQUES *et al.*, 2011). A confusão entre o jogo como simples forma de divertimento e o jogo como forma de empenho, alimenta o risco de perder as potencialidades educativas ínsitas nele, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de autonomia, ao desenvolvimento do interesse, da concentração e da capacidade de *problem solving* (JENKINS, 2005).

Fortemente ligada ao jogo e à criação é a terceira habilidade, a *exploração*. Os novos media representam um universo infinito no qual navegar, descobrir mundos sempre diferentes, onde fazer a nossa própria experiência de aprendizagem; acontece assim interpretar contemporaneamente mais identidades alternativas, saltar de uma plataforma para outra à procura de novas formas de entretenimento, ou simplesmente de informações, ou ainda de seguir o desenrolar de uma narração em media diferentes (SCOLARI, 2008; PETRELLA, 2011). As novas gerações são abertas à descoberta, desejosas de conduzir as próprias experiências de aprendizagem e de partilhá-las e confrontá-las com outras. Para Evelyne Bevort (2009) é importante ajudá-los a adquirir as competências necessárias para explorar em segurança um universo mediático opaco, ajudá-los a distinguir entre o não estar concentrado em relação a um objetivo e o enfrentar simultaneamente múltiplas tarefas, *multitasking* (MARINELLI, 2009), ajudá-los a escolher e estruturar modelos complexos na base de informações fragmentadas e parciais, ajudá-los e prepará-los a prevenir e gerir os riscos e as armadilhas que a exploração possa trazer consigo. Enfim,

dotá-los das ferramentas culturais e sociais para ser bons exploradores e bons descobridores.

A possibilidade de navegar num universo mediático tão vasto, pressupõe o desenvolvimento de uma ulterior habilidade, a de reconhecer e respeitar regras, pontos de vista e opiniões múltiplas e variadas. O multiculturalismo é uma característica das nossas sociedades mas, como alertam José Aguaded (2010) e Henry Jenkins (2010), o novo ambiente mediático permite a comunicação e a partilha de experiências entre grupos e comunidades extremamente diversas e que, antes, não teriam conseguido entrar em contato. Constatando esta realidade com o seu potencial de enriquecimento cultural, não podemos não notar também a presença de riscos de incompreensões e conflitos no encontro de regras e visões opostas à própria. Estimular nas novas gerações a sensibilidade para compreender e respeitar perspetivas diferentes, dotá-los das competências necessárias para negociar os significados culturais (GRISWOLD, 2005), ajudá-los a sair dos próprios espaços de conforto com as necessárias ferramentas críticas deve ser uma prioridade da literacia mediática e representa a competência que chamamos de *aproximação multicultural*.

Colaboração e criação de redes, é a definição que decidimos utilizar para nos referirmos à habilidade de procurar, escolher, partilhar e confrontar opiniões e informações dentro das próprias redes relacionais, com o fim de ampliar as capacidades mentais e o capital de conhecimento da rede. Não se trata de possuir o máximo de informações possíveis para ter possibilidade de escolha, mas trata-se de ser capazes de navegar com sucesso entre as várias comunidades (REILLY & ROBINSON, 2005), apreendendo modalidades de utilização de diferentes instrumentos e também para quais funções estes instrumentos têm resultados excelentes, de forma a desenvolver a própria habilidade cognitiva e a inteligência da rede (CLARK, 1997). Estas considerações levam-nos até ao conceito de inteligência coletiva elaborado por Pierre Levy (2006), o qual vê neste processo participativo uma fonte alternativa de poder *grassroots*, que possa responder com eficácia aos interesses das grandes concentrações de poder ou enfrentar graves problemas sociais. Os jovens, porém, contribuem já para a criação e alimentação desta ‘inteligência’, através da participação em grandes comunidades à volta de jogos *online*, de bibliotecas do conhecimento como a *wikipedia*, ou em comunidades de fãs à procura de informações e indícios sobre um determinado produto mediático (JENKINS *et al.*, 2010). A ideia que está na base dessa habilidade é a conceção de uma comunidade que sabe tudo graças ao contributo de cada participante, onde a colaboração nasce e alimenta a rede relacional. É importante portanto começar a sensibilizar as crianças à partilha de ideias, pensamentos e criações, porque é através dessas dinâmicas sociais que elas aprendem em relação ao trabalho em equipa e aos benefícios da colaboração (HAREL, 2002).

Falar de *reflexividade*, quer dizer falar da necessidade de desenvolver uma perspetiva tecnológica do sistema, que leve para uma transição da utilização funcional do meio a uma utilização reflexiva. O processo é o inverso do da *criação*, ou seja do concreto para o abstrato. Para Kris Gutiérrez (2008) a promoção de uma utilização reflexiva das tecnologias não quer dizer só perceber a máquina ou ler a sua estrutura e o seu funcionamento numa

ótica mais ampla, mas significa estimular uma utilização crítica que inclua a perspetiva social do objeto. Explico-me melhor. Refletir sobre e com a tecnologia quer dizer estudar o meio tecnológico e a sua transformação, analisar os processos políticos, económicos e socioculturais que estão na base da *mediamorphosis* (FIDLER, 2000), quer dizer estimular a utilização da tecnologia como chave de leitura da sociedade contemporânea, dos processos económicos e da produção cultural. Acolhendo as sugestões de Ferrés e Piscitelli, poderíamos também falar de perspetiva individual, ou auto-reflexiva, no que refere a capacidade de compreensão do papel que os media desempenham na sociedade e ao mesmo tempo na própria vida. Tudo isto traduzido na capacidade de “selecção, revisão e auto-avaliação da própria dieta mediática em função de critérios conscientes e razoáveis” (FERRÉS & PISCITELLI, 2012, p. 79).

O termo *pensamento crítico* refere-se àquela capacidade de ponderação, de crítica e de balanceamento dos conteúdos mediáticos e, sobretudo, das fontes de informação. Habilidade fundamental no atual contexto digital, o pensamento crítico é ligado à capacidade de avaliar cada fragmento de informação, a credibilidade de cada fonte, porque muitas vezes está em jogo a interpretação do mundo atuada pelos media. A propósito do jornalismo, por exemplo, o alcance potencial da excelência proporcionado pelos novos media pode velar a capacidade também potenciada de abertura ao erro, à manipulação e à não honestidade (GILLMOR, 2008). O novo panorama mediático é realmente povoado por inúmeras fontes de informação, por uma variedade de *gatekeepers* aparentemente todos credíveis e de confiança. É importante então saber distinguir as perspetivas dos produtores de conteúdos, saber ler os contextos onde estes conteúdos são gerados e o porquê. Percebe-se assim a natureza deste processo, cuja chave está na formação cívica e cultural das novas gerações, na recuperação de instrumentos semióticos que permitam ler o ‘fabrico’ dos produtos, as técnicas e os objetivos de *marketing*, os fatores ambientais que estão detrás das notícias jornalísticas, e ao mesmo tempo sensibilizar para a possibilidade de participação e intervenção proporcionadas pelos novos media. Seguindo este discurso encontramos o contributo de Pérez Tornero (2004), que destaca a importância de promover um conhecimento crítico e aprofundado das funções dos meios digitais, relacionando-os com as oportunidades e benefícios que proporcionam, uma compreensão que poderá também ajudar na aquisição de mais e melhores competências técnicas.

Chegamos assim à última competência, a que chamamos *responsabilidade e participação social*. Esta competência representa simultaneamente o ponto final e o objetivo que subtende à rede de competências. Quer dizer que deve representar o objetivo que atravessa e liga o inteiro processo de aprendizagem das competências até agora descritas, e que precisa de todas as outras para ser adquirida e exercida com sucesso. Como destacam a maioria dos especialistas intervindos no segundo Congresso Europeu de Literacia Mediática⁹, hoje a inegável importância de participar ativamente na vida pública passa também pelos media, por uma utilização crítica, consciente e eficaz dos potentes novos

⁹ <http://www.euromeduc.eu/?lang=en>.

instrumentos proporcionados na era digital (EUROMEDUC, 2009). Um sistema educativo que consiga formar Pessoas, que consiga preparar as novas gerações para enfrentar o mundo, que consiga por isso dotá-los destas competências culturais e habilidades sociais capazes de habilitar para a participação na vida social, é um sistema educativo que aposta no futuro e constrói Cidadãos.

Atores sociais e responsabilidade partilhada. Algumas propostas operativas.

Para garantir a aquisição destas competências pelas novas gerações é necessária uma abordagem sistémica ao inteiro sistema educativo, um esforço sinérgico, *in primis* entre escola e família, onde tem lugar a aprendizagem primária das crianças (é de facto nos primeiros seis anos de vida que as crianças constroem as bases para a literacia e para a aquisição de competências sociais). A escola por exemplo é chamada a integrar no próprio curriculum a literacia mediática não sob forma de cadeira adicional, mas como amalgama do inteiro processo educativo, como novo paradigma de ensino. Os educadores deveriam então assumir a responsabilidade de ajudar os alunos a desenvolver, na própria disciplina, as competências necessárias para a participação. Eles são cada vez menos as “antenas transmissoras do saber” (FERRI & MARINELLI, 2010, p. 23), mas devem aprender a transformar-se em arquitetos, intérpretes das ocasiões de formação, fazendo de ligação entre as experiências mediáticas dos alunos e operando uma avaliação do contributo que estas podem dar ao processo de aquisição de competências. Eles são chamados a alimentar um terceiro espaço (GUTIERREZ, 2008), o espaço onde os mundos culturais de alunos e professores entram em contacto. Integrando nas próprias aulas os dispositivos que já muitas escolas possuem, e que, na verdade, já alguns professores utilizam, seria um passo importante. Mas isso não chega, a utilização de um site, por exemplo, ou de um outra plataforma digital só provoca interesse na medida em que o professor for capaz de extrair dele fragmentos (KOTILAINEN, 2009) que se encaixem no seu plano de aula.

A chave para envolver os alunos e acompanhar um processo de enriquecimento das suas competências e habilidades sociais e cognitivas, está no recorrer a trabalhos colaborativos de aprofundamento e reelaboração cognitiva, em grupos guiados pelos professores. Os jogos e os videojogos representam por exemplo um precioso recurso: como começar uma aula de química através de um videojogo que simule experiências virtuais de laboratório, ou acabar uma aula de história tentando construir, numa plataforma virtual, um desenvolvimento diferente de um evento particular do passado do País. Ou ainda utilizar um videojogo educativo, como numa recente experiência portuguesa onde foi proporcionada aos alunos a possibilidade de simular o percurso académico através da participação na vida de um campus universitário inglês, entrando em contacto também com uma cultura e uma língua diferente e desenvolvendo sensibilidade cívica e sentido de responsabilidade (MARQUES *et al.*, 2011). Atividades integrantes do trabalho nas aulas poderiam consistir no escolher um blogue de interesse, pedindo aos alunos para analisar os conteúdos veiculados, para interagir com os usuários e participar em discussões

contribuindo positivamente para o enriquecimento da plataforma e dos participantes. Para estimular a concretização e a comunicação eficaz de ideais e opiniões, pode ser útil o recurso a apresentações com o auxílio de suportes multimédia, atividade adaptável a qualquer tipologia de disciplina. Assim, entregar aos alunos uma série de notícias de jornais pedindo que as classifiquem em relação à ‘noticiabilidade’ pode desenvolver a capacidade crítica e o conhecimento dos critérios de escolha dos jornalistas, capacidade crítica que será também necessário estimular, por exemplo, através da proposta de pesquisa sob a direcção do educador, em diferentes plataformas, sobre os assuntos tratados nas aulas ou sobre temas de atualidade, analisando os vários pontos de vista e o diferente desenvolvimento e comunicação nos diferentes contextos. Todas estas atividades não podem obviamente substituir a atual didática mas devem integrá-la, e representam só algumas das possíveis sugestões sobre o tema. Como refere Harel (2002), é igualmente importante não esquecer que os lápis de cor, os marcadores, e os blocos de construção serão sempre instrumentos válidos para a educação e o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. No entanto, as novas tecnologias acrescentam uma nova dimensão, especialmente para a aprendizagem criativa, expressiva e imaginativa das crianças. A propósito de tal integração poderíamos propor uma experiência, pessoalmente desenvolvida, de desconstrução das obras literárias. Trata-se de analisar, estudar e discutir em conjunto obras da literatura, com o objetivo final de colaborar na escrita de uma adaptação em chave moderna para depois realizar uma curta-metragem e, sempre em conjunto com os alunos, organizar a edição do produto e a sua divulgação através do *site* da escola. Outras experiências possíveis, mais ligadas às competências da reflexividade e do pensamento crítico, podem ser constituídas pela proposta da construção de uma cartografia dos hábitos mediáticos sobre a qual discutir nas aulas, ou pela proposta de um breve período de ‘abstinência mediática’ registando a influência nas redes relacionais, na gestão do tempo livre e no impacto económico.

Ainda mais importante é a sinergia entre os esforços em âmbito escolar e os esforços familiares. Por um lado os educadores são chamados a sensibilizar os pais para a importância de orientar as experiências mediáticas dos próprios filhos e incentivá-los a um trabalho conjunto, sugerindo-lhes assim actividades a desenvolver que estejam em continuidade com o trabalho na escola; por outro lado porém, os pais deveriam fornecer aos professores dados sobre as experiências mediáticas que as crianças fazem em casa e sobre a relação dos filhos com os diferentes media. Em relação às dinâmicas internas à família, um papel relevante na fortificação do muro intergeracional é ocupado hoje pelas preocupações sobre os riscos desta aprendizagem; a começar pelo tempo tirado a outras actividades, problemas de distração, das menores possibilidades de acesso a lugares do ‘mundo real’ e à inadequação da interacção e do controlo pelos pais. Estas reflexões, mais que legítimas, subestimam, porém, a bagagem de conhecimentos que as novas gerações estão a adquirir e as potencialidades educativas dos novos media, e arriscam aumentar a diferença intergeracional em relação às novas tecnologias. Observações do consumo dos novos media pelas crianças sugerem que, num contexto familiar ‘ansioso’, ou seja ligado ao medo excessivo dos perigos *on-line*, as crianças não conseguem aproximar-se positivamente das tecnologias, perdendo potenciais benefícios da navegação e inibindo a livre exploração

que, como já referido, incentiva a aprendizagem e a literacia (LIVINGSTONE, 2003). A tal propósito, a eliminação da fruição televisiva, por exemplo, nem sempre corresponde à solução educativa certa, enquanto ajudar as crianças a adquirir as competências necessárias para a literacia mediática e ajudá-las a tornar-se críticos e seletivos em relação às próprias escolhas, pode ser a melhor solução com benefícios a longo prazo. Obviamente que as faixas etárias influem notavelmente nas escolas pedagógicas dos pais mas, de qualquer forma, o papel da família deve ser de reforço das competências digitais dos filhos, ajudando-os a dominá-las e a aproveitá-las nas componentes criativas, críticas e participativas. Na verdade, como demonstram algumas investigações nacionais, os pais têm muitas vezes uma percepção errada da utilização das novas tecnologias pelos filhos, ignorando alguns perigos e sobreavaliando o uso em âmbito escolar (PONTE, 2008). Acompanhar a fruição televisiva dos filhos, utilizando os conteúdos para suscitar reflexões e conversas construtivas não permite só proporcionar novos conhecimentos e pontos de vista sobre questões importantes no quotidiano das crianças, mas tem também o poder de acrescer o capital relacional da família (PETRELLA, 2011). Da mesma forma será importante também estabelecer regras claras, aspeto por vezes crítico nas famílias, por exemplo sobre a duração da fruição televisiva, ou sobre o posicionamento do aparelho em espaços que sejam comuns. Em última análise, em relação aos videojogos, uma oportunidade que os pais não podem perder é a da utilização partilhada. A utilização das novas *consoles* representa uma ocasião para as crianças para apreender a jogar com os outros, aprender a aceitar as derrotas e a respeitar as regras e os adversários. É preciso não esquecer que as capacidades pessoais de descodificação, interpretação e elaboração de textos e de linguagens são desenvolvidos, como nos lembra David Buckingham (2005), também em relação a uma mais ampla capacidade de desenvolvimento cognitivo e social, dimensão onde se insere este papel de mediação da família. A família, portanto, é chamada a interagir com os media reconhecendo-os e utilizando-os como um recurso capaz de acrescer o capital relacional da própria família e, como natural consequência, da sociedade, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura cívica e participativa, uma cultura na qual as novas gerações desempenharão um papel de protagonistas.

Mas estes esforços, se isolados, não chegam, é necessário o contributo de novos atores e num processo de partilha de responsabilidade educativa. De facto, o esforço de escola e família precisa de ser sustentado e direcionado. A formação dos pais e dos encarregados de educação é, portanto, o primeiro passo na direcção certa, passo que chama à responsabilidade o inteiro mundo académico, ator principal deste processo educativo. O principal papel de estudiosos e investigadores é sim o de criar momentos de debate, reflexão e de confronto de experiências¹⁰, mas também de criar as condições para a realização daqueles espaços informais de aprendizagem de que precisam as novas gerações, enfim, de ser um apoio e uma referência na formação não só dos jovens, mas também dos adultos (não só dos pais, mas também dos próprios educadores). Da mesma forma, as instituições são chamadas a introduzir a literacia mediática entre as prioridades da agenda

¹⁰ Como realçado pela Declaração de Braga, citada na introdução do presente artigo.

política, a auxiliar concretamente a organização sinérgica de todos os atores envolvidos neste processo e as suas iniciativas. Todos somos chamados a este desafio, todos somos chamados a partilhar a responsabilidade educativa das novas gerações. Ideias não faltam. Não nos esqueçamos de que está em jogo a formação de futuros cidadãos, da sociedade de amanhã.

Referências bibliográficas

- AGUADED, J. I. Estrategias de Edu-comunicación en la sociedad audiovisual, *Comunicar*, 24, 2005, pp. 25-34.
- BEVORT, E. Media literacy and production by young people: an old response to increasingly up-to-date question. In EuroMeduc - Media literacy in Europe Controversies, challenges and perspectives, 2009. [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf, accedido em 29/11/2011].
- BRÉDA, I. The new school media: digital skills and critical skills. In EuroMeduc - Media literacy in Europe Controversies, challenges and perspectives, 2009. [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf, accedido em 29/11/2011].
- BUCKINGHAM, D. The media literacy of children and young people: a review of the literature, 2005. [<http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>, accedido em 07/09/2010].
- BUCKINGHAM, D. & WILLET, R. Digital Generations: Children, Young People, and the New Media. Mahwah: Erlbaum, 2006.
- BUCKINGHAM, D. & BURN, D. Game Literacy in Theory and Practice, *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, Vol. 16, no. 3, 2007, pp. 323-349.
- CARDOSO, D. & PONTE, C. Generational gaps in internet use in Portugal at home and at school: implications for media literacy. In Media Education and Research Section, XXVI Conference of IAMCR, 2008. [<http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/IAMCRCPDC.pdf>, accedido em 23/12/2011].
- CASTELLS, M. O fim do milénio. Lisboa: FCK, 2003.
- CELOT, P. & PÉREZ TORNERO, J. M. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, 2009. [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf, accedido em 23/12/2011].
- CLARK, A. Being there: putting brain, body, and world together again. Cambridge: MIT Press, 1997.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, Recomendação n.º 6/2011 sobre Educação para a Literacia Mediática, in Diário da República, 2.ª série — N.º 250 — 30 de Dezembro de 2011. [<http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf>, accedido em 09/01/2012].
- DE SMEDT, T., BEVORT, E., CARDY, H. & GARCIN-MARROU, I. Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effets sur les enseignants et leurs élèves. Paris: CLEMI, 1999.
- ECO, U. Le forme del contenuto. Milano: Bompiani, 1997.
- EUROMEDUC - Media literacy in Europe Controversies, challenges and perspectives, 2009 [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf, accedido em 29/11/2011].
- FERRÉS J. & PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores, *Comunicar*, no. 38, 2012, pp. 75-82.

FERRI, P. & MARINELLI, A. New media literacy e processi di apprendimento. In JENKINS, H, PURUSHOTMA, R., WEIGEL, M., CLINTON, K. & ROBINSON, A. Culture partecipative e competenze digitali. Milano: Guerini, 2010, pp. 7-53.

FIDLER, R. Mediamorfosi. Comprendere i nuovi media. Milano: Guerini, 2000.

GEE, J. What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, J. Situated language and learning: a critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004.

GENTILE, D., LYNCH, P., LINDER, J., & WALSH, D. The effects of violent videogame habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance', Journal of adolescent, no. 27, 2004, pp. 5-22.

GILLMOR, D. Principles on new media literacy, Media Re:public, 2008.

[http://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy_MR.pdf, acedido em 20/10/2011].

GREENFIELD, P. M. Mind and Media: The Effects of Television, Computers and Video Games. London: Fontana, 1984.

GRISWOLD, W. Sociologia della cultura. Bologna: Il Mulino, 2005.

GUTIERREZ, K. D. Developing a sociocritical literacy in third space, Reading Research Quarterly, Vol. 43, no. 2, 2008, pp. 148-164.

[http://ucla.academia.edu/KrisGutierrez/Papers/668338/Developing_a_Sociocritical_Literacy_In_the_Third_Space, acedido em 10/12/2011].

HAREL, I. Learning new media literacy: a new necessity for the young clickerati generation, Telemedium. The journal of Media Literacy, Vol. 48, no. 1, 2002, pp. 17-26.

HARTLEY, J. Communication, Cultural and Media Studies: the key concepts. London: Routledge, 2002.

JENKINS, H. Buy these problems because they're fun to solve! A conversation with Will Wright, Telemedium: the journal of media literacy, Vol. 52, no. 1-2, 2005, pp. 21-32.

JENKINS, H. Funs, bloggers and gamers. Exploring participatory culture. New York: New York University Press, 2006.

JENKINS, H. Cultura Convergente. Milano: Apogeo, 2007.

JENKINS, H. Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robinson, A. Culture partecipative e competenze digitali. Milano: Guerini, 2010.

KOTILAINEN, S. Media Literacy: Appropriation and Empowerment. In EuroMeduc - Media literacy in Europe Controversies, challenges and perspectives, 2009
[http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf, acedido em 29/11/2011].

LEVY, P. L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio. Milano: Feltrinelli, 2006.

LIVINGSTONE, S. The changing nature and uses of media literacy, MEDIA@LSE Electronic Working Paper, no.4, 2003.

[http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf, acedido em 12/09/2010].

LIVINGSTONE, S. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies, Communication Review, no. 7, 2004, pp. 3-14.

LIVINGSTONE, M. & BOBER, M. UK children go online, economic and social research council, 2005. [http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKCGO_Final_report.pdf, acessado em 2/12/2011].

MACEDO, G. An Overview of Media Literacy. Brussels: Policy Department Structural and Cohesion Policies European Parliament, 2008

MAFFESOLI, M. Le réenchantement du monde. Une éthique pour notre temps. Paris: La Table Ronde, 2007.

MARINELLI, A. Multitasking generation. Contrazione del tempo e dislocazione dell'attenzione, In-formazione, no. 4, 2009, pp. 13-17.

MARQUES, A., SILVA, B. D. & MARQUES, N. A Influência dos Videojogos no Rendimento Escolar dos Alunos: Uma Experiência no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico', Educação, Formação & Tecnologias, Vol. 4, no. 1, 2011, pp. 17-27.

NEW MEDIA CONSORTIUM A global imperative: the report for the 21st Century literacy summit, 2005. [http://www.nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf, acessado em 03/08/2010].

PEREIRA, S. A educação para os media hoje: alguns princípios fundamentais, Cadernos do Noroeste - Série de Comunicação, Vol. 14, no. 1-2, 2000, pp. 669-674.

PEREIRA, S. Por Detrás do Ecrã. Televisão para Crianças em Portugal. Porto: Porto Editora, 2007.

PEREIRA, S. & PINTO, M. Making Sense of TV for Children: The Case of Portugal, The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education, Vol. 3, no. 2, 2011, pp. 101-112.

PEREIRA, M. & SILVA, D. A tecnologia sob o olhar de jovens e famílias: usos, valores, competências e o factor divisão digital. In Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009, 6, Braga, 2009.

[<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10031/1/A%20Tecnologia%20sob%20o%20olhar%20de%20jovens%20e%20fam%C3%ADlias%20%2020usos,%20valores,%20compet%C3%A2ncias%20e%20o%20factor%20divis%C3%A3o%20digital.pdf>, acessado em 23/11/2011].

PÉREZ TORNERO, J. M. (ed.) Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Porto: Porto Editora, 2000.

PÉREZ TORNERO, J. M. Promoting Digital Literacy – Final Report. Understanding digital literacy, 2004. [http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf, acessado em 7/12/2011].

PÉREZ TORNERO, J. M. –P. & VARIS, T. Media literacy and new humanism, 2010. [<http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>, acessado em 05/11/2011].

PETRELLA, S. Family audiences. Come cambiano relazioni e consumi nell'era della convergenza. Roma. Tese (mestrado), Industria Culturale e Comunicazione Digitale, Facoltà di Scienze della Comunicazione, Università "La Sapienza" di Roma, 2011

PINTO, M. Educar para a Comunicação. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1988.

PINTO, M. O papel dos media na promoção da democracia e dos indivíduos na sociedade da informação, 2000.

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/999/1/manuelpinto_egovernance%20SOPCO_M_2003.pdf, acessado em 23/12/2011].

PINTO, M., PEREIRA, S., PEREIRA, P. & FERREIRA, T. (eds.) Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos, 2011.

[<http://www.erc.pt/download/YToyOntzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OjltZWRpYS9lc3R1ZG9zL29iamVjdG9fb2ZmbGluZS80Mi4xLnBkZiI7czo2OjI0aXR1bG8iO3M6NTA6ImVzdHVkby1lZHVjYW5hby1wYXJhLW9zLW1lZGhlLWVtLXBvcnR1Z2FsLXZlcnNhby1wIjt9/estudo-educacao-para-os-media-em-portugal-versao-p>, acessido em 24/11/2011].

PONTE, C. Navegando na rede. Contextos da comunicação online de crianças em Portugal. In CARDOSO, Gustavo (ed.) Media, Redes e Comunicação: Futuros Presentes. Lisboa: Editorial Quimera, 2008, pp. 277-298

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, On the Horizon, vol. 9, no. 5, 2001.

[<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>, acessido em 15/08/2010].

PRENSKY, M. Digital Game-Based Learning. St. Paul: Paragon House, 2007.

REILLY, E. B. & ROBINSON, A. Extending Media Literacy: How Young People Remix and Transform Media to Serve Their Own Interests, In Youth Media Reporter - Special Features, 2008. [<http://www.slideshare.net/ebreilly/extending-media-literacy-how-young-people-remix-and-transform-media-to-serve-their-own-interests>, acessido em 04/12/2011].

SCOLARI, C. A. Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Barcelona: Gedisa, 2008.

SCOLARI, C. A. Narratives, languages and media in the context of interactive digital technologies, Matrizes, Vol. 4, no. 2, 2011, pp. 127-136.

SMITH, R. & CURTIN, P. Children, Computers and Life Online: Education in a Cyber-world, In SNYDER, Ilana (ed.) Page to Screen: Taking literacy into the electronic era. London: Routledge, 1998, pp. 211-233.

TURKLE, S. La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'era di internet. Milano: Apogeo, 2007.

TURONE, F. & OVADIA, D. Influenza del computer nei bambini e negli adolescenti, Telèma, no. 24, 2001, pp. 23-31.