

## A taxonomy for Media Literacy in Portugal - Characterization of actors, initiatives, and intervention lines

### Uma taxonomia para a Literacia para os Media em Portugal - Caracterização de atores, iniciativas e linhas de intervenção

Miguel Paisana\*, Caterina Foá\*\*, António Vasconcelos\*\*\*, Paulo Couraceiro\*\*\*\*, Sofia Ferro-Santos\*\*\*\*\*, Aldina Margato\*\*\*\*\*, Miguel Crespo\*\*\*\*\*

- \*  Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal (miguel.paisana@obercom.pt)
- \*\*  Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal (caterina.foa@iscte-iul.pt)
- \*\*\*  Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal (antonio.vasconcelos@obercom.pt)
- \*\*\*\*  Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal e CECS University of Minho, OberCom (paulo.couraceiro@obercom.pt)
- \*\*\*\*\*  Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal (sofia.ferro.santos@iscte-iul.pt)
- \*\*\*\*\*  Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal (dina.margato@gmail.com)
- \*\*\*\*\*  Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal (miguelcrespo@gmail.com)

#### Abstract

Media literacy, which encompasses skills and knowledge considered essential for civic participation in social, political, and professional life, is an area that has been growing steadily. In Portugal, there is a wide range of entities that have developed media literacy initiatives, from public entities, universities, research centers, training centers, media organizations, among others. These actors are adopting different approaches and media literacy is being promoted through training, academic publications, social projects, and learning platforms. These actions, carried out in more or less formal environments, are aimed at different target audiences, from pre-school children to the elderly.

Based on the multiplicity of theoretical approaches to the concept of media literacy, this study seeks to understand the extent to which this diversity is reflected in the multiplicity of actors, approaches and target audiences involved in promoting media literacy in Portugal.

To achieve this goal, using two analysis grids, one dedicated to the actors and the other to their interventions, a mapping of Portuguese entities dedicated to media literacy was carried out, seeking to identify the types of organizations and the professional areas to which they belong, their target audiences, the incidence of literacy promoted, and the pedagogical tools used. The results are presented in the form of a taxonomy of the actors involved in the operationalization of media literacy initiatives in Portugal, making it possible to characterize the landscape of this literacy promotion and its constituent networks, as well as to identify areas to be explored and the types of target audiences in need of initiatives aimed at their needs. The identification of empirical practices to promote media literacy in Portugal also makes it possible to contribute to the global theoretical-conceptual debate on the subject, particularly in terms of the volatility of the concept, its propensity for change and its readaptation according to the contexts in which it is used.

Keywords: Media literacy, stakeholders, initiatives, projects, characterization, typology, Portugal.

#### Resumo

A literacia para os media, que engloba competências e conhecimentos considerados essenciais para a participação cívica na vida social, política e profissional, é uma área que tem revelado um crescimento constante. Em Portugal, há um leque vasto de entidades que têm desenvolvido iniciativas de literacia para os media, desde órgãos do Estado, universidades, centros de investigação, centros de formação,

organizações de media, entre outros. Estes atores estão a adotar diversas abordagens e a literacia para os media está a ser promovida através de formações, publicações académicas, projetos sociais ou plataformas de aprendizagem. Estas ações, concretizadas em ambientes mais ou menos formais, são direcionadas para diferentes públicos-alvo, desde crianças em idade pré-escolar até idosos.

Partindo da multiplicidade de abordagens teóricas ao conceito de literacia para os media, este estudo procura compreender até que ponto essa diversidade está refletida na multiplicidade de atores, abordagens e públicos-alvo envolvidos na promoção da literacia para os media em Portugal.

Para concretizar esse objetivo, através de duas grelhas de análise - uma dedicada aos atores e outra às suas intervenções -, realizou-se um mapeamento das entidades portuguesas que se dedicam à literacia para os media, procurando identificar as tipologias de organizações e as áreas profissionais de pertença, os seus públicos-alvo, a incidência da literacia promovida e os instrumentos pedagógicos utilizados. Os resultados são apresentados na forma de uma taxonomia dos atores envolvidos na operacionalização de iniciativas de literacia para os media em Portugal, permitindo caracterizar a paisagem da promoção desta literacia e as suas redes constitutivas, bem como identificar áreas a explorar e as tipologias de públicos-alvo que carecem de iniciativas direcionadas para as suas necessidades. A identificação das práticas empíricas de promoção da literacia para os media em Portugal permite ainda contribuir para o debate global e teórico-conceitual em torno do tema, nomeadamente em termos da volatilidade do conceito, da sua propensão para a mudança e da readaptação de acordo com os contextos do seu uso.

Palavras-chave: Literacia para os media, atores, iniciativas, projetos, caracterização, tipologia, Portugal.

## Introdução

Os campos do estudo e da promoção da literacia para os media são extremamente diversos, quer ao nível dos horizontes teóricos utilizados para construir conhecimento e definir o conceito e as suas denominações, quer ao nível das materializações operativas e concretas que os diversos atores constroem para promover estas formas de literacias, a diferentes escalas e junto de diferentes públicos. Independentemente dos horizontes conceptuais edificados em torno do que é a literacia para os media ou dos atores, projetos e iniciativas que a promovem junto da sociedade civil (Frau-Meigs, 2023b), o aspeto mais consensual e aceite é que há um quadro de competências mediáticas, ou relacionadas com os media, que são fundamentais para uma participação plena na vida cívica, social e política (Unesco, 2021; Cardoso et al., 2023).

Este estudo procura identificar em que medida é que esta diversidade de propostas sobre o que é a literacia para os media (independentemente do nome que lhe é atribuída) se reflete na multiplicidade de atores, abordagens, iniciativas e público-alvo na promoção da literacia para os media em Portugal. Como referências de partida foram utilizadas duas fontes nacionais recentes: o relatório da Entidade Reguladora para a Comunicação Social, *Literacia mediática em Portugal* (ERC, 2023), e a publicação do Observatório da Comunicação - OberCom *Literacia para os media - Horizontes conceptuais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no mundo* (Cardoso et al. 2023).

Os principais objetivos da investigação prendem-se com a necessidade de identificar e elaborar uma caracterização detalhada dos vários atores relevantes na promoção da literacia para os media em Portugal. Para esse efeito, cruzando diferentes fontes e tipologias de dados (Miles et al., 2014), elabora-se uma análise descritiva dos principais agentes relevantes ativos em Portugal, e das suas principais iniciativas de promoção da literacia para os media, de acordo com diferentes dimensões analíticas, que estruturam o processo de codificação manual e indutiva, realizado por múltiplos investigadores.

Essa análise preliminar é coadjuvada pela proposta de uma taxonomia, com vista à condução de um exercício de meta-análise e caracterização dos atores relevantes no campo, e de quais as dimensões conceptuais desta literacia são refletidas nas suas atividades e estatutos.

A discussão dos resultados permite reconhecer as tipologias de redes colaborativas de atores identificadas no âmbito da promoção da literacia para os media em Portugal, e analisa em que medida estas redes potenciam a atividade de atores individuais, para além das suas próprias intervenções isoladas.

Na identificação dos atores foram considerados os que, na sua atividade, promovem de forma direta iniciativas de literacia para os media, independentemente de essa valência estar ou não contemplada nos seus estatutos ou declaração de missão - sendo esse um aspeto considerado na taxonomia proposta. Por redes colaborativas entende-se estruturas formais constituídas por atores com o objetivo de promover a literacia para os media junto da sociedade civil, independentemente da índole associada a essa promoção, ou seja, redes compostas por organizações autónomas e distintas, heterogéneas ao nível do seu ambiente operativo, cultura, capital social e objetivos individuais, que colaboram para atingir fins comuns ou, pelo menos, compatíveis (Camarinha-Matos e Afsarmanesh, 2008). Para além de operarem de forma independente, as redes colaborativas identificadas no âmbito deste exercício servem também como estrutura capacitadora ou como extensões do raio de ação dos atores individuais que as constituem (Shuman e Twombly, 2010), diversificando e amplificando o âmbito da promoção da literacia para os media para lá do que seria possível de forma isolada.

Os resultados contribuem para alimentar o debate teórico-conceitual sobre o que é esta literacia no contexto dos projetos e iniciativas no terreno desenvolvidos pelos atores. Sugerem-se, em consequência, novas pistas teóricas sobre o estatuto contemporâneo da literacia para os media nas suas dinâmicas de mudança e nas suas constantes readaptações em função dessa materialização na sociedade civil.

### **As muitas literacias: quadro conceptual para o estudo da literacia na contemporaneidade**

O termo literacia para os media, a que recorremos, é uma proposta teórica e conceptual reconhecida - mas não necessariamente consensual e partilhada - que considera os parâmetros relacionais que os indivíduos estabelecem com os media, ao nível das formas de acesso, interpretação das mensagens, e compreensão dos sistemas de funcionamento dos media. Incide, também, sobre as dimensões do entendimento crítico das mensagens e do seu impacto reflexivo no estatuto do indivíduo nas sociedades em rede, como recetor, emissor e replicador de mensagens (Cardoso, 2006). Ou seja, a utilização do termo literacia para os media neste artigo deve ser entendida de forma não-canónica, em termos teóricos, mas sim numa escala macro-conceptual que assume a existência de outras propostas conceptuais válidas e comprovadas: existem, em Portugal e em outros países, propostas alternativas, tais como "literacia dos media", "literacia mediática", "literacia e media", ou até sugestões mais direcionadas para diferentes setores e áreas de atividade, tais como "educomunicação" ou "educação para os media" (Tomé, 2011; Tomé et al., 2023), esta última entendida como o processo que prepara os indivíduos para a interação com os media, sendo a literacia o seu resultado ou produto (Buckingham, 2003).

Outras formulações, mais diversas, surgiram ao longo dos anos para literacia: "da informação, da liberdade de expressão e informação, bibliotecária, de notícias, das redes sociais, da privacidade, crítica, visual, da imprensa, de computadores, da internet, digital, do cinema, de filmes, de jogos, de televisão, publicitária, da inteligência artificial, de dados, cívica, social e emocional, e de redes" (UNESCO, 2021: 10). Estas propostas conceptuais pressupõem identidades múltiplas e não são mutuamente exclusivas na maioria dos casos, mas suportam a ideia de Rogow (2004) de que essa diversidade faz parte da própria génese do

campo teórico da literacia, que está em permanente crescimento e diversificação pela sobreposição com novas temáticas mais recentes e relevantes - como é o caso da "ecomedia literacy" (Lopez, 2020), resultante da aplicação do conceito de literacia às questões ambientais.

A configuração taxonómica e o mapeamento de atores aqui propostos considera também os aspetos informacionais, centrais na formulação de propostas de literacia para a contemporaneidade, nomeadamente os da mediatização (ubiquidade dos media na experiência individual e coletiva), documentarização (digitalização dos media e práticas sociais associadas, e avaliação crítica de símbolos) e datificação (o papel dos algoritmos, questões como transparência, segurança e privacidade) (Frau-Meigs, 2023a). A conjugação destas três dimensões - media, informação e dados - redundam num meta-conceito designado transliteracia (Frau-Meigs, 2012), que implica formulações de transversalidade, transdisciplinaridade e transmediatismo, aspetos que já anteriormente haviam sido relevados, mas de forma fragmentada. Em termos gerais, a aceitação de um sistema conceptual transliteracional relaciona-se, então, com a criação de competências culturais e de socialização, a capacidade de organizar e editorializar conteúdos (pesquisa, publicação, navegação) e de operacionalizar sistemas de proteção do indivíduo e do grupo (proteção, criatividade e ato comunicacional). Estes últimos aspetos são ainda mais prementes com a emergência de LLM's (Language Learning Models) de Inteligência Artificial - de que são exemplos Dall-E, ChatGPT ou Midjourney -, na medida em que a convivência com estes modelos amplifica em níveis significativos a gama de competências necessárias para uma existência sócio-comunicacional informada (Frau-Meigs, 2023b).

A discussão sobre literacia é tendencialmente fragmentária, com diferentes subconceitos respeitantes a diferentes quadros competenciais cuja ligação nem sempre é nítida (Wuyckens et al., 2022), e que estão relacionados com processos que vão além da escrita ou interpretação textual, envolvendo processos sócio-comunicacionais mais complexos. Um outro aspeto que motiva uma estrutura fragmentada relaciona-se com o facto de as literacias serem um objeto conceptual presente em muitos campos académicos (Hobbs, 2010), estando a sua designação associada aos interesses desses campos (Hobbs, 2015) e a discussão condicionada por permanentes exercícios de interligação e comunicação entre diferentes esferas de interesse e influência (Hobbs, 2010; Wuyckens et al., 2022), pois "os limites conceptuais, características específicas de cada designação e a relação entre conceitos são vagas e difíceis de situar" (Wuyckens et al., 2022: p.7). A utilização do termo macro-conceptual de literacia para os media (utilizado neste artigo, como referido anteriormente), está relacionado com o surgimento de uma meta-área de estudos centrada na própria evolução histórica da literacia para os media (Hoechsmann e Poyntz, 2012).

Existem outras propostas de agregação e facilitação da discussão, tal como a designação de "literacia dos media e da informação" (UNESCO, 2022), respeitante à manipulação de ferramentas e tecnologia, mas também ao seu uso crítico, para resultar em quadros sócio-comportamentais positivos de promoção da igualdade, liberdade de expressão, diálogo intercultural e inter-religioso, etc., sendo que organizações como a OCDE (2018) preferem abordagens indiretas, como a de "competência global", relativa à "aquisição de conhecimento aprofundado e a compreensão de questões globais e interculturais, a habilidade de aprender e conviver com pessoas de diversas origens, e as atitudes e valores necessários para interagir respeitosamente com os outros" (OCDE, 2018: p.5).

Na União Europeia, a Comissão Europeia recorre à designação de literacia digital, para além de literacia para os media, que compreende "a capacidade para aceder, gerir, compreender, integrar, comunicar, avaliar, criar e divulgar informações de forma segura e adequada através de tecnologias digitais", incluindo também

“uma dimensão de participação ativa e cívica no mundo digital e promoção de uma cidadania ativa” (Comissão Europeia, 2022a, p. 11) e a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), presente em 190 países, emprega a designação literacia da informação: “o conjunto de capacidades integradas que abrange a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada, e a utilização da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética em comunidades de aprendizagem” (Sanches et al., 2022: p. 6).

Os quatro casos paradigmáticos identificados acima refletem diferentes preocupações e áreas de interesse institucional, como os aspetos éticos e interculturais (UNESCO), o propósito de promover uma cidadania global (OCDE), as questões informacionais (IFLA) ou a evolução das tecnologias digitais (Comissão Europeia), cujo controlo e regulação está no centro da agenda das instituições europeias. Considerando a dimensão do acesso, a análise crítica, a produção e a participação social ativa, ética e inclusiva, estas definições estão fortemente relacionadas, havendo ainda outras propostas que são mais abrangentes no equilíbrio destas dimensões, como a de Cidadania Digital do Conselho da Europa: “a literacia dos media e da informação (MIL) é um conceito global que cobre três dimensões claramente distintas: literacia da informação, literacia dos media e literacia digital/ TIC” (Richardson e Milovidov, 2022, p. 44). Esta multiplicidade de designações e sobreposições torna difícil a conciliação de diferentes perspetivas e a definição do conceito-chapéu acima referido (Buckingham, 2023).

Definido em 1992 e forjado na National Leadership Conference on Media Literacy (NLCML), o conceito de literacia para os media (“media literacy”) era respeitante à “habilidade de aceder, analisar, avaliar e criar media numa variedade de formas” (Aufderheide, 1993). Essa formulação conceptual tornou-se popular, o que não significa que os especialistas tenham uma compreensão comum e coletiva do seu significado (Palsa e Ruokamo, 2015). Através da análise de 400 artigos publicados na revista *Journal of Media Literacy Education* (Potter, 2022), identificam-se 258 definições diferentes, sendo o conceito original, definido na NLCML, usado apenas 45 vezes (18% dos casos). Anos antes, o mesmo autor afirmou que o campo da literacia para os media é “rico em criatividade, mas pobre em organização” (Potter, 2013 p.429), levando esta multiplicidade de perspetivas a uma grande opacidade.

Esta diversidade de perspetivas pode, portanto, comportar desvantagens e vantagens, na medida em que tanto é uma expressão das dinâmicas do campo académico e social, em si mesma, como também redundando num campo conceptual relativamente indefinido. Para mitigar estes aspetos negativos, Potter (2022) propõe que os investigadores definam um significado comum partilhado em várias linhas de investigação, por um lado, e que haja uma definição clara do que se entende por literacia para os media, por outro, sendo a organização e a explicitação de conceitos uma necessidade premente no campo das literacias em particular (Wuyckens et al., 2022). Nesta proposta de taxonomia para atores a operar no campo da literacia na sociedade civil, seguem-se as recomendações de Potter (2022), considerando a literacia para os media como a “capacidade de aceder aos meios de comunicação, de compreender e avaliar de modo crítico os seus diferentes aspetos e contextos, e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão Europeia, 2022a e 2022b). Isto deve sempre incluir as dinâmicas de criação, interação e disponibilização de informação, para além dos aspetos críticos associados às formas tradicionais de literacia (escrita e leitura) e às questões da visualidade e da informática (de Abreu, 2021) que redundam num saber agir em sociedade, através dos media (Hobbs, 2010).

Considerando a proposta de mapeamento e taxonomia aqui apresentada, é importante destacar a sobreposição dos aspetos educacionais com o campo da literacia para os media. Considera-se, para o efeito, e em termos teóricos, que esta literacia “estabelece uma convergência disciplinar e utiliza um aparato conceptual enraizado numa variedade de disciplinas, inspirando-se em particular nas ciências da comunicação, sociologia, psicologia, ciências cognitivas, ciência política e ciências da educação” (Wuyckens et al., 2022: p.11). Observa-se uma forte integração das atividades pedagógicas de promoção da literacia para os media em duas áreas complementares e indissociáveis: a proteção dos cidadãos e o seu empoderamento (Hobbs, 2015; Bulger e Davison, 2018; Conselho da Europa, 2017). Esta complementaridade beneficia indiretamente quadros colaborativos entre as ciências da educação e da comunicação - a primeira procura empoderar indivíduos, e a segunda protegê-los (Hobbs, 2015), sendo que o conceito de literacia para os media incorpora a ideia de que o cidadão capaz em termos de literacia está mais protegido nos ambientes comunicacionais contemporâneos (Buckingham, 2023; Hobbs, 2010).

O envolvimento de outros atores, nomeadamente da área governamental, tem sido um fator fundamental para a inclusão na discussão de outros agentes, nomeadamente plataformas de redes sociais, comunicação social e empresas tecnológicas (Conselho da Europa, 2017). A institucionalização da literacia para os media como detentora de valor social na esfera pública contemporânea trouxe também para a discussão um outro dado educacional muito importante - a ideia de que os processos educativos, apesar de geralmente direcionados a públicos em idade escolar/ formativa (Hobbs, 2015), devem ser promovidos de forma contínua, ao longo da vida, independentemente da composição sociodemográfica do cidadãos (Hobbs, 2010; UNESCO, 2022), respeitando diferentes perfis de literacia que se consolidam em indivíduos que acedem aos media e os utilizam de forma diferenciada (Quintanilha et al., 2020). Este é um elemento relevante considerado neste contributo, tendo havido um esforço para incluir atores que têm como alvo grupos sociais diversos, como a terceira idade ou minorias - étnicas ou de outra índole.

Pelos aspetos críticos e reflexivos associados às diferentes formulações e propostas conceptuais de literacia, importa referir ainda que se observa nos anos mais recentes uma crescente sobreposição entre os estudos de literacia e os estudos de desinformação, sendo a literacia para os media apontada com frequência como parte fundamental de uma solução abrangente para mitigar os efeitos da desinformação nas sociedades (Comissão Europeia, 2022a; Guess et al., 2020; Kanozia et al., 2022). Quadros conceptuais ativos de literacia para os media, junto de públicos-alvo específicos, são fundamentais para atenuar os efeitos da desinformação, na medida em que a partilha de “notícias” falsas é mais prevalente entre os que têm menores níveis de literacia digital (Mihailidis e Viotty, 2017), menor escolaridade (Pop e Ene, 2019), mais idade (Guess et al., 2019) e menor confiança nas instituições públicas e democráticas (Bennett e Livingston, 2018).

Tendo em conta a revisão da literatura e a necessidade, identificada, de um estudo que aborde os mapas conceptuais e teóricos, mas que também faça uma taxonomia dos atores e identifique os tipos de intervenção em literacia para os media, propomos responder às seguintes questões:

RQ1. Quem são os atores relevantes na promoção da literacia para os media em Portugal?

RQ1.a. Como se caracterizam em termos de estatuto, área de origem, tipologia de organização, setor de atividade, e de que forma a literacia para os media se enquadra na sua atividade?

RQ1.b. Como se caracterizam as suas principais intervenções ao nível dos públicos-alvo, métodos, ferramentas e literacias promovidas?

RQ2. Que tipo de redes colaborativas existem no quadro da promoção da literacia para os media em Portugal, e em que medida estas redes estimulam a atividade de atores individuais para além da sua intervenção isolada?

## Metodologia

O presente trabalho pretende acrescentar conhecimento teórico-empírico sobre o ecossistema de atores e iniciativas de promoção de literacia dos media em Portugal. Os objetivos centrais prendem-se com a identificação e caracterização de atores (O1) e com a definição de um sistema taxonómico (O3) baseado em variáveis agregadas em categorias distintas, que permita sinalizar os tipos de atores e de redes de atores (O2) que intervêm no quadro da promoção da literacia para os media em Portugal.

O desenho da pesquisa é prevalentemente qualitativo, de abordagem inferencial e indutiva, e contempla múltiplas fases de recolha e análise de dados inter-relacionadas entre si (Creswell, 2014; Silverman, 2013). O estudo propõe-se estruturar uma taxonomia de atores e de intervenções da literacia para os media a partir da consideração do processo taxonómico, como instrumento analítico derivado das ciências naturais, nomeadamente da biologia, adotado e adaptado pelas ciências sociais e cognitivas. Assim, a taxonomia é contemplada como um instrumento analítico com um resultado científico composto por três elementos: identificação, descrição e classificação (Hesketh et al., 1979; Gonzalez et al., 2004).

Numa primeira fase procedeu-se ao levantamento e compilação de fontes e dados primários e secundários. Como referências de base para definição do universo de atores em Portugal e dos critérios de amostragem a adotar selecionaram-se os dois estudos mais recentes sobre o panorama nacional: *Literacia para os media - horizontes conceptuais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no mundo* (Cardoso et al., 2023) e o *Relatório literacia mediática em Portugal, 1º Relatório ao abrigo do nº 2 do artigo 33 da Diretiva (UE) dos Serviços de Comunicação Social Audiovisual* (ERC, 2023).

A partir da análise documental cruzada das duas fontes identificaram-se cerca de 40 intervenientes listados de acordo com critérios metodológicos e focos analíticos diferentes pelos autores dos respetivos estudos, que conduziu à necessidade de elaborar uma análise de conteúdo temática preliminar (Creswell, 2014) com vista a identificar os elementos compositivos que permitiram desenhar a grelha de codificação, sucessivamente testada e aplicada no processo de codificação indutiva aplicada a cada ator da amostra (Miles et al., 2014), como descrito a seguir.

Sucessivamente, a recolha de dados foi complementada com uma pesquisa intensiva de fontes bibliográficas e fontes documentais online relacionadas com literacia para os media. A base de dados final do nosso estudo inclui 35 entidades, selecionadas como amostra de atores intervenientes na promoção da literacia dos media em Portugal. Tal amostra, objeto da análise de conteúdo temática e taxonómica aprofundada, inclui 4 atores que não estão contemplados em nenhum dos dois documentos utilizados como fonte de referência (Quadro 1), sendo isso justificado pelos critérios de amostragem adotados de acordo com uma lógica de relevância e efetividade (Miles et al., 2014). Para proceder com a fase de análise aprofundada e codificação dos vários agentes, aplicou-se como critérios não cumulativos de amostragem: 1) a promoção direta de atividades com

vista à promoção da literacia para os media, independentemente de a literacia estar referida no estatuto de cada ator; 2) a menção à literacia no estatuto organizacional de cada ator, 3) o desenvolvimento de iniciativas de promoção de literacia para os media mediante mecanismos de trabalho operacionais em rede ou de forma mais autónoma (mais adiante identificados como intervenientes em redes de atores ou atores individuais).

Quadro 1. Amostra de atores e respetiva presença (Sim) ou ausência (Não) nos estudos adotados como fontes de referência para o presente trabalho.

	Nome do Ator	Relatório Literacia mediática em Portugal (ERC, 2023)	Relatório Literacia para os media (OberCom, 2023)
1	Academia de Cidadania Digital	Sim	Sim
2	Agência LUSA	Sim	Sim
3	Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)	Não	Sim
4	Cáritas Portuguesa	Não	Não
5	Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias (CICANT)	Não	Sim
6	Centro Nacional de Cibersegurança (CNCS)	Sim	Sim
7	Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (CENJOR)	Sim	Sim
8	Conselho da Europa	Não	Sim
9	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Sim	Sim
10	Diário de Notícias e Jornal de Notícias	Sim	Sim
11	Direção-Geral da Educação (DGE)	Sim	Sim
12	Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC)	Sim	Sim
13	Google	Não	Sim
14	Jornal Expresso	Sim	Sim
15	Jornal Público	Sim	Sim
16	LABCOM Comunicação e Artes	Não	Não
17	Media Smart	Sim	Sim
18	Meta	Não	Sim
19	Microsoft	Não	Não
20	OberCom - Observatório da Comunicação	Sim	Sim
21	Observatório sobre Média, Informação e Literacia	Sim	Sim

	(MILOBS)		
22	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)	Não	Sim
23	Plano Nacional de Cinema (PNC)	Sim	Sim
24	Plano Nacional de Leitura (PNL)	Sim	Sim
25	Polígrafo	Sim	Não
26	Rádio e Televisão de Portugal (RTP)	Sim	Sim
27	Rádio Miúdos	Sim	Sim
28	Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)	Sim	Sim
29	Revista Visão	Sim	Sim
30	Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros (SGPCM)	Sim	Sim
31	TikTok	Não	Não
32	UNESCO/Comissão Nacional da UNESCO (CNU)	Sim	Sim
33	Universidade de Coimbra	Sim	Sim
34	Universidade do Minho	Sim	Sim
35	Universidade Nova de Lisboa	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria.

No que respeita aos critérios de seleção e amostragem das iniciativas, por cada ator da amostra selecionou-se um máximo de 3 iniciativas implementadas, concretas e documentadas, com um elevado grau de tangibilidade no espaço social (online e/ ou offline), o mais recentes possível e, portanto, que fossem observáveis pelos investigadores de forma indireta e analisáveis mediante fontes online. As principais fontes de informação, além dos dois estudos referidos, foram os websites das próprias entidades, de redes europeias e internacionais. Este é um dos critérios que justifica a exclusão da análise de linhas programáticas, de políticas públicas ou de reportagens e arquivos mediáticos. Por esta razão consideram-se algumas organizações e entidades referidas nos dois estudos de referência (ERC, 2023; Cardoso et al., 2023) como atores-parceiros e promotores de iniciativas de literacia para os media, ou seja, participam nas iniciativas em análise, mas de forma complementar. No processo de levantamento identificaram-se 81 iniciativas e foram selecionadas 69 válidas como base de amostragem.

O processo de criação e validação das grelhas de codificação da amostra de atores e das suas intervenções (Miles et al., 2014) decorreu do processo de análise de conteúdo temática dos resultados preliminares acima descritos, que permitiu identificar as 3 dimensões analíticas estruturais para o estudo: 1. Ator, 2. Intervenção, 3. Público-alvo da intervenção.

A grelha de codificação dos atores (n=35) corresponde à dimensão analítica 1 e inclui 7 variáveis, que são referidas no Quadro 2, às quais se juntam a denominação e o número de intervenções identificadas. A grelha de codificação das intervenções (n=69) corresponde às dimensões analíticas 2 e 3, incluindo 8 variáveis identificativas e descritivas da abordagem da intervenção e 3 variáveis para identificação e

descrição do público-alvo, resumidas no Quadro 3. Aborda-se a codificação como método e processo heurístico (Silverman, 2013), no qual o código é a representação de uma parte do domínio de estudo, que captura as qualidades de um objeto (Miles et al., 2014) e instrumento e recurso para desenvolver o processo analítico indutivo.

O ciclo de codificação permitiu identificar e resumir porções dos textos recorrendo a um sistema de métodos de codificação "mixed and matched" (Miles et al., 2014: 64) e criar um livro de códigos de diverso tipo. O processo de codificação foi realizado de forma cruzada por múltiplos investigadores, visando assegurar fiabilidade e consistência nos processos de inter-codificadores (Krippendorff, 2004).

A equipa levou a cabo um ulterior processo indutivo e inferencial para construção da taxonomia das redes de atores aqui apresentadas. A partir das variáveis relacionadas com a dimensão dos atores (tipologia de organização, setor e área de origem) e um processo de triangulação de dados, construiu-se o mapa identificativo, a descrição e a definição das tipologias de rede colaborativas de atores (Gonzalez et al., 2004). No que respeita à análise e visualização de dados, para a criação do mapa de rede de atores foi utilizada a ferramenta de software *open-source* de visualização de redes Gephi (Malini et al., 2020). As redes foram desenhadas com base nos atores que as compõem, usando a opção de *Force Atlas* e, depois, para melhorar a visualização, as opções *No Overlap* e *Expand*. O tamanho de cada nó é proporcional ao tamanho da rede (*out-degree*) e as entidades que fazem parte de mais do que uma rede - têm mais do que um *in-degree* - surgem a amarelo para se distinguir das restantes.

### Tipologias de intervenientes: identificação, codificação e agregação

#### *Taxonomia dos atores individuais*

A análise identificou a presença de duas tipologias de intervenientes: 1) atores e 2) redes de atores. Com foco na tipologia de atores, a análise desenvolvida para esta pesquisa identificou 35 atores individuais, cujas características foram codificadas segundo as variáveis "setor", "tipologia da organização", "área de origem do autor", "literacia no centro das atividades" e "literacia no estatuto".

Quadro 2. Descrição taxonómica dos atores intervenientes na promoção de literacia para os media de acordo com as variáveis de caracterização (n=35)

		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Setor</b>	Público	19	54,3
	Privado	12	34,3
	Híbrido	4	11,4
<b>Tipologia da organização</b>	Organização governamental	9	25,7
	Empresa	8	22,9
	Centro de investigação científica	4	11,4
	Associação	4	11,4

	Media e comunicação	3	8,6
	Ensino superior	2	5,7
	Educação	2	5,7
	Regulador	1	2,9
	Fundação	1	2,9
	Outra	1	2,9
<b>Área de origem do autor</b>	Media e comunicação	10	28,6
	Outra	8	22,9
	Educação	8	22,9
	Tecnologia	4	11,4
	Investigação científica	3	8,6
	Ensino superior	2	5,7
<b>Literacia no centro das atividades</b>	Sim	20	57,1
	Não	15	42,9
<b>Literacia no estatuto</b>	Sim	12	34,3
	Não	23	65,7

Fonte: Elaboração própria.

Ao nível do setor de origem dos atores, a maioria pertence ao setor público (54%), enquanto o setor privado tem um peso relevante de 34%, e há ainda 11% classificados como híbrido - por terem participação de ambos.

No que se refere à tipologia da organização, o maior número diz respeito à categoria governamental, correspondendo a 26%, seguindo-se o formato empresa, com 23%, e associação e investigação científica, ambos com 11%. Estes atores são oriundos sobretudo da área dos media e comunicação social, mais exatamente dez, o equivalente a 29%. Existe ainda uma percentagem elevada de atores de proveniências diversas: oito (23%) não se enquadram nas categorias propostas, e daí que estejam inseridas no grupo de "outras". Relativamente à natureza pública da maioria dos atores, ou mesmo híbrida, reforça-se o referido na revisão da literatura: a proteção dos cidadãos e o seu empoderamento (Hobbs, 2015; Bulger e Davison, 2018; Conselho da Europa, 2017) ser um dos objetivos da literacia leva a que o Estado e agentes ligados ao Estado tenham interesse, ou mesmo obrigações, relacionados com esta área de ação.

A maioria dos atores identificados incorpora a literacia na sua atividade principal: 20 (57% do total). O que significa, em simultâneo, que 15 em 36 (43% deste conjunto de atores) realizam ações de literacia associadas a outras iniciativas. No entanto, a grande maioria dos atores, 23 (66%), não refere de forma direta no seu estatuto que o seu campo de ação é a literacia. Apenas 34% (12 atores) o assume claramente, ou seja, em muitos a promoção da literacia é um objetivo principal do ator mesmo que essa missão não seja declarada a nível estatutário. Veja-se que, por exemplo, mesmo quando as iniciativas de literacia

ocorrem no contexto da ação governamental este propósito nem sempre surge declarado na missão dos atores. Este facto pode ser motivado por diferentes fatores, como a formação dos atores anteceder a necessidade de literacia, sendo uma missão mais recente que ainda não foi incorporada nos estatutos (p.ex. Agência LUSA) ou por se tratar de um ator com uma área de ação muito abrangente e em que a literacia para os media é uma componente relativamente diminuta da sua ação (p.ex. Direção-Geral da Educação). Estes atores foram responsáveis pela realização de 69<sup>1</sup> iniciativas que tiveram como destinatários principais a comunidade escolar, posicionando-se em segundo lugar o público em geral e em terceiro os professores, com 43%, 30% e 10%, respetivamente. Os públicos-alvo específicos, nos quais se destacam os idosos, corresponderam a 9% dos visados, ex-aequo com os jornalistas. Apesar da diversidade de públicos-alvo nas intervenções analisadas, considera-se essencial destacar a ausência em larga escala de intervenções direcionadas a outros públicos mais específicos como, por exemplo, minorias étnicas ou indivíduos com necessidades especiais. Não obstante, o contacto estabelecido nestas ações foi realizado maioritariamente (64%) de forma direta. Para a comunicação indireta, reservou-se 30%, sendo que 6% foram executadas em modelo misto. As intervenções que tinham contacto indireto com o público-alvo podem ser explicadas pela formação em cadeia: os atores formam formadores para, por sua vez, realizarem formações ou outras atividades pedagógicas com o público-alvo final, conseguindo, assim, chegar a mais pessoas. Um exemplo é a formação de professores para a formação do público-alvo final: os seus alunos.

Verificou-se que o modelo de comunicação online teve a maior utilização nas intervenções analisadas, pois foi o meio utilizado em 45% das intervenções. Exclusivamente presenciais identificaram-se apenas 12%. A atual análise não permite concluir se este é um efeito da pandemia e do pós-pandemia, em que atividades em grupos passaram a ser online de forma preferencial, quer por necessidade (durante a pandemia), quer pelo novo hábito (no pós-pandemia). Outra explicação pode ser a escala de ação das intervenções, sendo que 67% tinham foco nacional ou regional, sendo, por isso, mais fácil ao nível da organização e mais económico realizar as atividades online. Por fim, uma terceira possível explicação é a própria natureza da intervenção, sendo que algumas intervenções eram plataformas de agregação de conteúdos/ referenciais educativos (p.ex. Plataforma CriA.On da Universidade Nova de Lisboa) ou plataformas de formação para realização de forma assíncrona (ex. cursos online do Centro Nacional de Cibersegurança), sendo, para isso, o online o modelo exclusivo.

Apesar da dificuldade em contabilizar e agrupar as ferramentas de transmissão de literacia empregues, devido à sua diversidade, deu-se destaque às seguintes por serem as mais frequentes e transversais: ações de formação, cursos online, publicações e referenciais educativos, campanhas de sensibilização, workshops, conferências e múltiplas plataformas e recursos no meio digital.

Quanto à duração, uma maioria expressiva de ações realizou-se durante mais de um ano. Mais exatamente, 64% correspondem a intervenções de longa duração. Na tabela da duração, em segundo surge a iniciativa pontual (20%) e só depois a de médio prazo (16%). Ou seja, as ações estenderam-se no tempo ou aconteceram sobretudo em momentos específicos.

Foi também identificado que 46 das 69 intervenções identificadas (67%) aconteceram a nível nacional, as internacionais corresponderam a 28% do total e as iniciativas locais ou regionais foram apenas 6%. Como a maioria dos atores identificados atua principalmente a nível nacional, não é surpreendente que  $\frac{2}{3}$  das

---

<sup>1</sup> É de salientar que esta taxonomia conta com 67 intervenções originais, sendo que 2 delas foram apontadas a mais de um ator devido à sua relevância na representação da atividade do ator no campo da literacia para os media.

intervenções de literacia para os media tenham também um alcance relevante a este nível. Ademais, é importante destacar ser possível que existam atores com intervenções ao nível hiperlocal que, devido à sua pequena escala, não são conhecidas a nível nacional e por isso não integram esta taxonomia. O alcance das intervenções pode ser explicado, em parte, pela natureza dos próprios atores que as organizam, sendo que quase todos têm expresso, na sua missão primária, ação nacional (p.ex. entidades públicas de âmbito nacional e empresas de media nacionais) ou internacional (p.ex. empresas de tecnologia), sendo poucos os que têm âmbito de atuação mais localizado (p.ex. universidades, que apesar de terem uma missão nacional podem tender a realizar intervenções nas suas comunidades locais). Por fim, é relevante explicitar que embora várias intervenções tenham âmbito nacional isso não implica que tenham como público-alvo todos os portugueses, ou todos os cidadãos com determinadas características, mas sim que têm ação em diferentes pontos do território ou são oferecidas a nível nacional.

Com foco nas intervenções de atores individuais, a análise desenvolvida para esta pesquisa identificou 69 intervenções, cujas características foram codificadas segundo as variáveis "público-alvo", "método de targeting", "modalidade", "prazo da intervenção" e "escala" geográfica.

Quadro 3. Descrição taxonómica das intervenções de atores individuais (n=69)

		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Público-alvo</b>	Comunidade escolar	30	43,5
	Público em geral	21	30,4
	Professores	7	10,1
	Faixa etária específica	6	8,7
	Jornalistas	5	7,3
<b>Método de targeting</b>	Direto	44	63,8
	Indireto	21	30,4
	Ambas	4	5,8
<b>Modalidade</b>	Online	31	44,9
	Presencial	11	11,6
	Híbrido	15	21,7
	Não determinado	15	21,7
<b>Prazo da intervenção</b>	Longo prazo (>1 ano)	44	63,8
	Médio/ curto Prazo	11	15,9
	Pontual	14	20,3
<b>Escala</b>	Nacional	46	66,7
	Internacional	19	27,5
	Regional/ local	4	5,8

Fonte: Elaboração própria.

Respondendo à primeira questão de investigação, relativa à caracterização dos atores e intervenções na área da literacia para os media em Portugal, pode dizer-se que o ator-tipo é do setor público, tem literacia como atividade principal, mas não a tem, necessariamente, nos seus estatutos. A intervenção-tipo é nacional, de longo prazo e tem como público-alvo a comunidade escolar. O método de atuação é direto, e o modo de comunicação é online.

### *Taxonomia das redes de atores*

Uma rede de literacia para os media é uma estrutura colaborativa composta por várias entidades e peritos, unidos pelo objetivo comum de promover a literacia. A rede envolve diversos atores, independentemente de ser liderada em parceria ou por uma entidade governamental, académica, privada ou outra. Essa rede pode manifestar-se através de projetos, iniciativas, ou plataformas, com foco em educar, informar, e capacitar indivíduos em relação aos media. Nesta definição não são enquadradas iniciativas e projetos de uma só organização que contam com o apoio de várias outras, como por exemplo a iniciativa “7 dias com os media”<sup>2</sup> ou Media Smart<sup>3</sup>. Com a presente definição pretende-se, sim, identificar redes que nascem da vontade comum de diferentes organizações e têm uma lógica de atuação permanente e colaborativa, com uma linha de ação clara no âmbito da literacia para os media.

Ao nível internacional existem redes que se enquadram nesta definição, e que procuram promover a literacia em larga escala, muitas vezes com *hubs* ou organizações distribuídas em diversos territórios, como por exemplo o *Media Literacy Expert Group*<sup>4</sup>, da Comissão Europeia, ou o *Media and Information Literacy Alliance*, promovido pela Unesco.<sup>5</sup> No entanto, a presente análise procura concentrar-se nos atores em rede que operam em Portugal.

Em Portugal existem diversas redes ativas, que se enquadram na definição acima mencionada. Em seguida, são destacadas seis redes, que pela diversidade de atores que englobam e pelas intervenções realizadas, são consideradas relevantes no ecossistema português.

### *IBERIFIER - Iberian Media Research & Fact-Checking*

O IBERIFIER<sup>6</sup> é um observatório dos meios digitais em Portugal e Espanha, que tem um funcionamento em rede, integrando universidades, organizações de *fact-checking*, agências noticiosas, centros de investigação multidisciplinar e outras entidades. Foi impulsionado pela Comissão Europeia em 2021 e está vinculado ao *European Digital Media Observatory* (EDMO)<sup>7</sup>.

A promoção da literacia acontece através de iniciativas de alfabetização mediática, dirigida a jornalistas, formadores, jovens e à sociedade em conjunto (uma das cinco linhas de trabalho do observatório). Um dos contributos neste domínio foi o Mapa dos Meios, um mapa interativo online com todos os meios de comunicação com presença digital em Portugal e Espanha. O mapa permite explorar os meios ao nível da

---

<sup>2</sup> <https://7diascomosmedia.gilm.pt/>

<sup>3</sup> <https://www.mediasmart.com.pt/>

<sup>4</sup> <https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/screen/expert-groups/consult?lang=en&do=groupDetail.groupDetail&groupID=2541>

<sup>5</sup> <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/alliance>

<sup>6</sup> <https://iberifier.eu/>

<sup>7</sup> <https://edmo.eu/>

sua presença geográfica, idiomas, temáticas, tipo de financiamento, ano de fundação (offline e online), plataformas e redes sociais em que está presente.

#### *Centro de Cidadania Digital (CCD)*

O Centro de Cidadania Digital (CCD) em Portugal<sup>8</sup>, é uma organização não-governamental com foco na inclusão social e digital. Faz parte de uma rede internacional, atualmente denominada RECODE<sup>9</sup>, e em Portugal - como o Centro de Cidadania Digital - desenvolve desde 2013 projetos em rede, com vários parceiros privados e entidades do poder local, em diferentes localidades do território nacional, sendo o CCD de Valongo o mais ativo. Associado ao objetivo de promoção de literacia digital e cidadania, o CCD tem iniciativas diretamente relacionadas com a literacia. Por exemplo, o projeto Centro de Apoio às Escolas (CAE)<sup>10</sup>, que se foca na formação para a comunidade escolar na área de inovação pedagógica com meios digitais, mas também na área de literacia para os media (p.ex. sobre desinformação).

#### *Associação Literacia Para os Media e Jornalismo (ALPMJ)*

A Associação Literacia Para os Media e Jornalismo (ALPMJ)<sup>11</sup> surgiu na sequência de um projeto do Sindicato dos Jornalistas e do Ministério da Educação, em 2017 - o Projeto Literacia Para os Media e Jornalismo. Esse projeto inicial contou com o apoio do Cenjor (Centro de Formação de Jornalistas) para formar centenas de jornalistas e profissionais dos media em literacia para os media. Após os primeiros anos em que o projeto se estendeu para várias escolas do Continente e das Regiões Autónomas, em 2020 foi criada a associação. A ALPMJ trabalha hoje na formação em literacia para os media também em parceria com o IBERIFIER, sendo um exemplo de como os atores em rede criam redes entre si.

#### *GILM - Grupo Informal sobre Literacia Mediática*

O GILM é um grupo formado em 2009, que reúne um conjunto diverso de entidades, maioritariamente públicas, ligadas ao Governo, à educação ou aos media. Através do funcionamento em rede, o grupo procura aumentar o reconhecimento público e político da literacia para os media, cooperando em projetos e partilhando conhecimento e experiências. O grupo está exclusivamente focado na promoção da literacia, sendo que uma das intervenções de maior relevo é a organização dos congressos "Literacia, Media e Cidadania"<sup>12</sup>, que em 2023 teve a 6ª edição, e que reúne um conjunto de peritos do meio académico, governamental e do setor privado para debater a atualidade e o futuro da literacia para os media<sup>13</sup>.

---

<sup>8</sup> <https://cdi.org.pt/centro-de-cidadania-digital/>

<sup>9</sup> <https://cdi.org.pt/recode-portugal/>

<sup>10</sup> <https://www.cdi.org.pt/cae-valongo/>

<sup>11</sup> <https://associacaoliteracia.pt/>

<sup>12</sup> <https://congressolmc.gilm.pt/>

<sup>13</sup> O mais recente congresso, realizado em 2023, dedicado ao tema "Transição Digital e Políticas Públicas", foi palco do anúncio, por parte do Ministro da Cultura do XXIII Governo Constitucional de Portugal, de um Plano Nacional para a Literacia Mediática (PNLM).

### *LEMEL – Literacia e Educação para os Media em Linha*

O LEMEL surgiu em 2021 por iniciativa governamental, articulando em rede um conjunto de entidades públicas para a sua implementação. Trata-se de uma plataforma digital de recursos sobre literacia e media, que visa apoiar professores e formadores nesta área, e que atualmente é coordenada pela Direção Geral da Educação (DGE), recebendo contributos das entidades parceiras. A intervenção do LEMEL ao nível da literacia para os media decorre da agregação de recursos nesta área, que de outra forma estariam dispersos.

### *Centro Internet Segura (CIS)*

O Centro Internet Segura (CIS) remonta a 2004, a um projeto europeu e nacional relacionado com a segurança na utilização da internet, estando mais vocacionado para o desenvolvimento de competências digitais. O consórcio do CIS, coordenado pelo Centro Nacional de Cibersegurança, engloba instituições da esfera da educação e da juventude, mas também associativa e empresarial. O CIS contribui para aumentar os níveis de literacia digital e dos media entre os cidadãos através de ações e campanhas de sensibilização. Por exemplo, a campanha nas escolas "Férias: um lugar tecno saudável!"<sup>14</sup>, dirigida a pais e encarregados de educação, apresenta um conjunto de recomendações para o uso saudável da tecnologia durante o período das férias escolares.

Como referido na revisão da literatura, a promoção da literacia para os media tem como grande foco a proteção dos cidadãos e o seu empoderamento (Hobbs, 2015; Bulger e Davison, 2018; Conselho da Europa, 2017). Esta necessidade de formar cidadãos resulta na presença em várias redes (como o GILM, o LEMEL ou os CIS) de entidades da esfera do Estado e da governação, como a SGPCM (Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros) e entidades reguladoras, como a ERC (Entidade Reguladora para a Comunicação Social). Neste particular é de salientar a presença de entidades estatais ligadas à educação como a Direção-Geral da Educação (DGE), o Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL 2027) e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

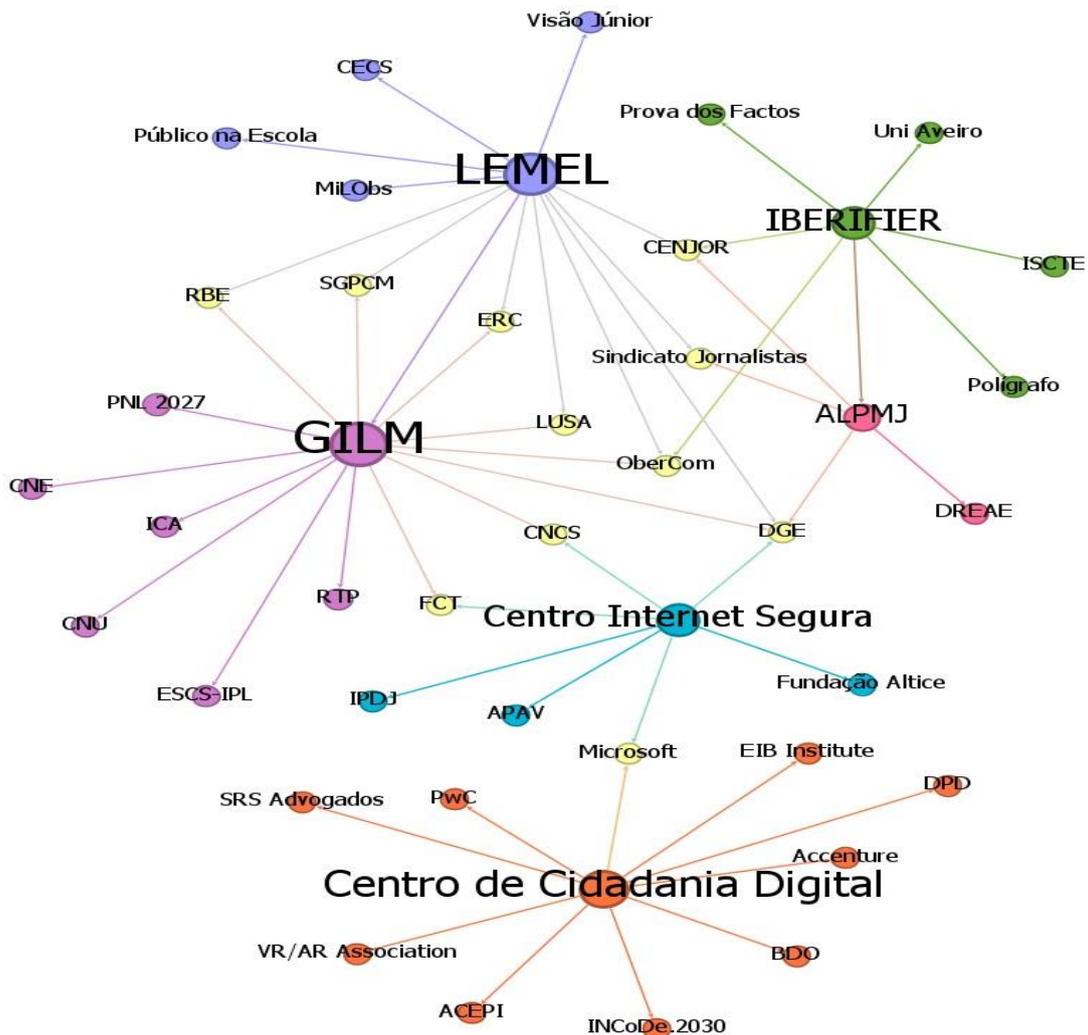
Por se tratar de literacia para os media, há também várias entidades relacionadas com os media que se envolvem em mais do que uma rede, como o Sindicato dos Jornalistas ou a Agência Lusa. Dependendo da origem da rede e do seu objetivo, verifica-se igualmente que existem algumas entidades que são exclusivas de cada rede, como é o caso das Universidades que fazem parte da rede do IBERIFIER (Universidade de Aveiro e ISCTE) e as empresas que fazem parte da rede do Centro de Cidadania Digital (p.ex. PwC e Accenture).

De facto, uma das conclusões que se pode retirar do mapeamento das redes de literacia é que diferentes redes têm origens diferenciadas, sendo que algumas nascem do impulso de entidades governativas que depois procuram parceiros (p.ex. LEMEL), outras da própria indústria mediática (p.ex. ALPMJ, por iniciativa do Sindicato dos Jornalistas) e outras de meios académicos (p.ex. IBERIFIER). Essas diferenças nas origens e propósitos levam a diferentes composições das redes, o que vai resultar em diferentes dinâmicas de colaboração e impacto no campo da literacia para os media. A diversidade de atores em cada rede reflete também diferentes abordagens e estratégias, bem como distintas prioridades na promoção da literacia

---

<sup>14</sup><https://internetsegura.pt/noticias/campanha-nas-escolas-que-sensibiliza-para-o-uso-saudavel-da-tecnologia-durante-o-periodo>

Figura 1. Mapa das principais redes de literacia para os media em Portugal: atores e relações.



Fonte: Elaboração própria

Nota 1: A amarelo estão os atores que participam em mais do que uma rede, sendo elos de ligação entre diferentes nós da rede.

Nota 2: Nem todos os atores acima representados foram incluídos no trabalho analítico e de codificação que originou a taxonomia dos atores mais relevantes na área da literacia para os media. Tal opção, aprofundada na secção da metodologia, justifica-se pelas fontes utilizadas na identificação dos atores relevantes.

Nota 3: Apesar do IBERIFIER englobar atores e redes portuguesas e espanholas, aqui apresentam-se apenas as referências nacionais, pelo âmbito focal do estudo.

A análise dos resultados permite, por isso, concluir que os atores interagem e participam em redes com características diferentes, e que podem ser classificadas em diferentes tipologias. Essas tipologias podem ajudar a entender melhor como diferentes redes se organizam, permitindo identificar mais claramente os seus objetivos e áreas de foco, ajudando a entender as missões individuais das redes, mas também como podem colaborar ou diferir umas das outras. Atendendo às origens e características de funcionamento de cada rede - e a partir das variáveis "tipologia de organização", "setor ou área de origem dos atores" que as constituem -, são sugeridas as seguintes tipologias de redes:

Quadro 4. Exemplos de tipologias de redes de literacia para os media em Portugal

Tipologia	Rede exemplificativa	Setor e foco
Rede de investigação e conhecimento	IBERIFIER	Investigação, formação e <i>fact-checking</i>
Rede governamental multidisciplinar e generalista	GILM	Multidisciplinar: educação, media, tecnologia
Rede de iniciativa governamental e especializada	LEMEL	Educação em comunicação
	Centro Internet Segura	Educação em segurança digital
Rede empresarial / corporativa	Centro de Cidadania Digital	Cidadania digital com foco empresarial
Rede jornalística	Associação Literacia Para os Media e Jornalismo (ALPMJ)	Formação jornalística e educação

Fonte: Elaboração própria

A análise das diversas redes no contexto português revela uma multiplicidade de atores e objetivos, sublinhando o carácter multidimensional da literacia para os media e da comunicação no país. Este ecossistema varia desde redes predominantemente académicas, como o IBERIFIER, até estruturas governamentais multidisciplinares, como o GILM.

Começando pelo IBERIFIER, esta rede destaca-se pela sua composição académica, incluindo instituições como o ISCTE e a Universidade de Aveiro. É complementada por entidades de *fact-checking* como o Polígrafo, sugerindo um forte pendore para a investigação e a validação da informação. O seu foco no rigor académico e *fact-checking* indica uma tipologia de "Rede de Investigação". Como referido, o projeto IBERIFIER engloba redes e atores portugueses e espanhóis<sup>15</sup> e, a um nível macro, por sua vez representa um nó de uma rede Europeia (EDMO).

Redes como o GILM, o LEMEL e o CIS são iniciativas de entidades governamentais. Algumas mantêm-se maioritariamente em redes de foco estatal - como o GILM - e outras abrangem nas suas redes várias entidades privadas e do setor terciário - como o LEMEL (com a Visão e o Público) e o CIS (com a Microsoft e a Fundação Altice). Foram também integradas em duas tipologias diferentes, porque enquanto o GILM tem vários focos de ação, sendo por isso "multidisciplinar", o LEMEL e o CIS são mais focados na sua ação, embora com focos diferentes. O GILM é um exemplo de uma "rede governamental multidisciplinar" e o LEMEL e o CIS exemplos de "redes de iniciativa governamental especializada", mesmo que muito diferenciadas.

No espectro empresarial, o Centro de Cidadania Digital emerge como uma "rede Empresarial" focada nas questões de cidadania digital. A presença de grandes corporações como a Microsoft e a PwC, e até de

<sup>15</sup> A lista completa dos atores que compõem o IBERIFIER pode ser consultada em <https://iberifier.eu/observatorio>

sociedades de advogados, sugere um interesse em normativas e práticas que afetam o mundo empresarial no contexto digital.

Por último, a Associação Literacia para os Media e Jornalismo (ALPMJ) serve como um exemplo de "rede jornalística". Com origem na indústria (Sindicato dos Jornalistas) e foco em formação jornalística e literacia para os media, a rede articula-se principalmente com entidades educacionais e formativas (como a DGE ou o CENJOR), para além do próprio sindicato.

Em suma, a tipologia destas redes demonstra a complexidade e diversidade do ecossistema de comunicação e tecnologias de comunicação em Portugal com foco em literacia dos media. As redes variam desde aquelas com enfoque na investigação académica, passando por governamentais multidisciplinares, até redes empresariais e educacionais, cada uma desempenhando um papel crucial na moldagem do panorama da literacia para os media nacional.

De forma a responder à segunda questão de investigação, da análise acima efetuada podemos afirmar que as redes de literacia para os media funcionam como plataformas multidisciplinares, que potenciam a eficácia e o alcance de iniciativas individuais, e também desempenham um papel fundamental na inovação nesta área e na capacidade de os atores envolvidos influenciarem a agenda pública.

Em primeiro lugar, a colaboração interdisciplinar dentro de cada rede possibilita uma ampliação significativa dos recursos e competências, permitindo que os atores individuais transcendam as limitações do seu trabalho isolado. Este fenómeno de sinergia aumenta o alcance das iniciativas individuais, mas também a eficácia das estratégias de capacitação inerentes às intervenções realizadas.

Em segundo, pela diversidade na sua composição (atores académicos, governamentais, privados, etc.), estas redes funcionam como plataformas de intercâmbio de conhecimentos e melhores práticas, garantindo uma melhor e mais coordenada resposta às necessidades de literacia para os media da população, minimizando a duplicação de recursos e a sobreposição de iniciativas, abrindo caminho à inovação e ao desenvolvimento de iniciativas agregadoras e inovadoras (p.ex. programas de formação mais eficazes e abrangentes).

Por fim, estas redes influenciam a formulação de políticas públicas, servindo como um espaço multidisciplinar e colaborativo para a criação de diretrizes baseadas em evidências e boas práticas. Aqui, a inclusão de atores governamentais e reguladores na composição destas redes facilita a transição do conhecimento e experiência dos atores no terreno para o desenho de políticas públicas mais eficazes.

### **Conclusões e pistas futuras**

O exercício de mapeamento e proposta taxonómica realizado com base na análise dos 35 atores e 69 iniciativas revela uma grande diversidade de agentes, abordagens e princípios de ação, que ajuda a materializar um horizonte conceptual variável de literacia para os media. Ao longo da análise são evidentes os aspetos relacionados com a sobreposição da literacia com diferentes campos (Wuyckens et al., 2022) e, tal como sugerido por Palsa e Ruokamo (2015), não há evidência de que diferentes atores que usam a mesma designação de literacia tenham uma compreensão comum e coletiva do seu significado, comprovando-se a subjetividade teórico-conceptual associada a um conceito popular, mas variável. Na análise do termo mais adotado para referência à literacia por parte dos 35 atores individuais, sobressai a

expressão “literacia para os media”, seguida da “literacia digital”. No entanto, a mesma designação de literacia foi por vezes apresentada de forma distinta consoante o ator.

Tal como enunciado por Potter (2013, 2022), a variedade de designações e definições de literacia encontradas sugerem a presença de lacunas a nível de organização conceptual no campo da literacia para os media. As tipologias apresentadas na presente análise - quer para caracterizar os atores, as intervenções ou as redes -, são um potencial passo para diminuir essas lacunas conceituais, tendo como base o trabalho prático realizado em Portugal.

A análise e caracterização dos atores e intervenções na área da literacia para os media permitiu mapear e identificar diferentes tipologias e desenhar uma taxonomia desta área de ação em Portugal. Apesar de esta taxonomia revelar diversidade, há alguns traços gerais que sobressaem, como: 1) a natureza pública (governamental ou outra) da maioria dos atores, 2) os públicos-alvo serem maioritariamente da comunidade escolar e 3) as intervenções decorrerem sobretudo em formato online e possuírem uma dimensão nacional. Verifica-se ainda que diferentes atores procuram intervir junto do mesmo público-alvo, mas que essas atividades visam cumprir objetivos que acabam por se complementar ao abordarem diferentes aspetos da literacia para os media. Por exemplo, os projetos desenvolvidos junto da comunidade escolar são muito diferenciados e incluem desde a literacia digital à literacia relacionada com desinformação, passando por aquela que inclui a criação de conteúdos dos media. No entanto, sublinhe-se, não há evidência de que esta complementaridade seja planeada e coordenada entre os diferentes atores quando funcionam fora de uma rede, podendo estar apenas relacionada com as diferentes áreas e modos de atuação dos atores. Esta aparente falta de coordenação pode também justificar a falta de intervenções em públicos-alvo diferenciados.

Por isso, é quando os atores funcionam em rede que se pode esperar melhores benefícios da complementaridade e coordenação nas intervenções, evitando a redundância e unindo recursos para os mesmos objetivos. Mesmo atores em rede podem cooperar entre si, como é o caso do IBERIFIER e a ALMPJ, ou o GILM e o LEMEL. Este efeito é especialmente notório quando os atores individuais que compõem estas redes se sobrepõem, como é o caso de diferentes entidades (especialmente públicas) que fazem parte de mais do que uma rede.

Outra das conclusões possíveis é que a dedicação às práticas de impulso à literacia nem sempre estão evidenciadas nos estatutos - quase metade dos atores individuais analisados (43%) não descrevem a literacia como missão nos seus estatutos - não sendo, por isso, claro num enquadramento estatutário e legal a sua atividade, mas apenas verificável ao nível das dinâmicas práticas, por exemplo as de atores em rede (Cardoso, 2006). Quando se analisa a composição das seis redes de atuação neste estudo torna-se claro que há atores primários, que compõem várias redes, e atores que só compõem uma rede e que não estão incluídos como atores com intervenções individuais. Podemos considerar estes atores como “de suporte” ou que têm um interesse tangencial ou mesmo oportunístico na literacia para os media (p.ex. consultoras).

Este fator pode ser positivo, porque cria dinâmicas novas no ecossistema, trazendo novos atores a participar nas intervenções e aumentando a sua eficácia e permitindo realizar intervenções de transliteracia, que é praticada em rede (Frau-Meigs, 2023b). No entanto, é preciso referir que há também atores que só estão presentes em uma rede e que têm um interesse direto no tema da literacia digital (p.ex. *fact-checkers*, como o Polígrafo, ou observatórios como o MiLObs), o que nos pode levar a concluir que, apesar de as redes

terem vários atores em comum que potenciam a sua coordenação, há ainda potenciais parceiros que podem estar a ser sub-aproveitados numa macro-escala.

A proposta de uma taxonomia para o campo da promoção da literacia para os media em Portugal permite identificar e sistematizar os principais atores e redes de intervenção, trazendo transparência às suas intervenções e, em simultâneo, trazer mais-valias a nível conceptual, mas também ao nível prático, sendo a taxonomia uma ferramenta útil no campo das ciências sociais e da comunicação (Gonzalez et al., 2004; Hesketh e Ottaway, 1979). A nível conceptual, como referido, as tipologias de atores, intervenções e redes poderão servir como mapa para trabalhos futuros a nível teórico e conceptual na área. A nível prático, esta taxonomia permite alcançar três mais-valias: 1) caracterizar o ecossistema e trabalho a ser realizado atualmente em Portugal; 2) sugerir novos elos nas redes já existentes; 3) identificar públicos-alvo e formatos de intervenção que não estão a ser trabalhadas, ou estão sub-representadas, em Portugal.

No entanto, é necessário referir que a presente taxonomia é condicionada por escolhas a nível metodológico, bem como pela própria relevância dos atores e da divulgação das intervenções de literacia para os media. Para além dos apresentados, existem outros atores e também outras intervenções de literacia para os media a decorrer em Portugal que não foi possível incluir. No entanto, esta taxonomia envolve o que se considera serem os principais e mais relevantes atores no campo da literacia para os media e as intervenções que melhor refletem a génese da sua atividade, e, assim, permite criar tipologias e modelos conceptuais bastante estruturados.

A definição de uma taxonomia para o campo da promoção da literacia para os media em Portugal permite um maior conhecimento do campo e dilui barreiras analíticas, possibilitando um conhecimento menos fragmentado sobre as práticas de fomento da literacia para os media e, em consequência, o seu impacto na sociedade civil e na inclusão dos cidadãos - este exercício é particularmente relevante quando alimentado pelo mapeamento de atores, iniciativas e, sobretudo, das redes colaborativas que materializam as formulações teóricas mais contemporâneas, relacionadas com a transliteracia (Frau-Meigs, 2023a e 2023b). Desta forma, será/é preponderante em exercícios futuros promover um mapeamento mais extensivo, procurando incluir todo o tipo de projetos que tratam as questões da literacia para os media de forma ainda mais indireta - neste plano sobressaem, por exemplo, iniciativas de nível autárquico, em municípios ou freguesias -, onde intervenções como ateliês de tempos livres ou universidades seniores têm um papel preponderante na consolidação das literacias, sendo que muitas destas iniciativas têm décadas de existência. Esta expansão do raio de ação da análise, do mapeamento e da taxonomia poderá, também, resultar em exercícios comparativos com outras geografias e países, de forma a solidificar as tipologias sugeridas com base em diferentes contextos.

Sugere-se também uma diversificação de abordagens metodológicas no sentido de promover análises quantitativas e qualitativas que possibilitem uma consolidação dos mapas conceptuais - este aspeto surge como particularmente relevante, pois possibilita e facilita a identificação de diferentes tipos de literacia a operar na sociedade civil e, também, o acompanhamento da mutação de conceitos ao longo do tempo. A realização de exercícios de estudo de caso pode complementar estas propostas.

### **Agradecimentos e informação relativa a financiamento**

Os autores agradecem aos revisores o seu contributo na revisão deste artigo, que contribuiu para o melhoramento da apresentação da investigação nele descrita. Agradecem, também, a Vitor Tomé e Charo Sábada Chalezquer, organizadores do número especial da revista Observatorio (OBS\*) em que este artigo será publicado, bem como à equipa editorial da revista, pelo apoio prestado na produção deste manuscrito. Os autores declaram, para o devido efeito, que a produção deste artigo aconteceu no âmbito do projeto IBERIFIER, que recebeu financiamento da Comissão Europeia no âmbito do acordo CEF-TC-2020-2 (EDMO - European Digital Media Observatory) com a referência 2020-EU-IA-0252.

### Referências bibliográficas

- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute, Communications and Society Program.
- Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33(2), 122–139. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. (2023). The trouble with 'information literacy'. Available at: <https://davidbuckingham.net/2023/01/04/the-trouble-with-information-literacy/#more-4641>
- Bulger, M., & Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21.
- Camarinha-Matos, L., Afsarmanesh, H. *Classes of collaborative networks* in Putnik, G.D., Cruz-Cunha, M.M. (2008). *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations*. Pennsylvania: IGI Global.
- Cardoso, G. (2006). *Os Media na Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, G., Baldi, V., Vasconcelos, A., Tomé, V., Paisana, M., Crespo, M., Couraceiro, P. (2023). *literacia para os media - Horizontes conceituais e mapeamento de atores e iniciativas em Portugal e no mundo*. Lisboa: OberCom - Observatório da Comunicação. Disponível em: <https://obercom.pt/literacia-para-os-media-horizontes-conceituais-e-mapeamento-de-atores-e-iniciativas-em-portugal-e-no-mundo/>
- Comissão Europeia. (2022a). *Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a224c235-4843-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-pt?fbclid=IwAR3cII3HE8mfaQgbKumCn0Wd8R5XFP8uxoaOuy5hQbUHoPEm0rIU0HoJ7GQ>
- Comissão Europeia. (2022b). *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Available at: <https://education.ec.europa.eu/document/final-report-of-the-commission-expert-group-on-tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy-through-education-and-training>
- Conselho da Europa. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*.

- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches*, SAGE Publications, ISBN 978-1-4522-2609-5.
- ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação Social. (2023). Literacia Mediática em Portugal, 1º Relatório ao abrigo do n.º 2 do artigo 33.ºA da Diretiva (UE) dos Serviços de Comunicação Social Audiovisual, Medidas e atividades de promoção e desenvolvimento de competências de literacia mediática – setembro de 2020 – outubro de 2022. Lisboa: ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Disponível em: <https://www.erc.pt/pt/estudos/literacia-para-os-media/1-relatorio-relativo-a-evolucao-das-competencias-em-literacia-mediatica-em-portugal-entre-setembro-de-2020-e-outubro-de-2022/>
- Frau-Meigs, D. (2012). 'Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy', *Media Studies*, 3:6, pp. 6–16.
- Frau-Meigs, D. (2023a, forthcoming) Media and Information Literacies for a Living World: Engaging with the Cyberist Era, In: Wasko, J. and Swartz, J (eds). LIFE: a transdisciplinary Inquiry. Intellect/U Chicago Press.
- Frau-Meigs, D. (2023b, forthcoming) *Transliteracy and the digital media: theorizing media and information literacy*. In Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkican, K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 10. Elsevier.
- Gonzalez, M. E. Q., Nascimento, T. C. A., & Haselager, W. F. (2004). Informação e conhecimento: notas para uma taxonomia da informação. *Encontro com as ciências cognitivas*, 4, 195-220.
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science advances*, 5(1), eaau4586. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4586>
- Guess, A. M., Lerner, M., Lyons, B., Montgomery, J. M., Nyhan, B., Reifler, J., & Sircar, N. (2020). A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States and India. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(27), 15536–15545. <https://doi.org/10.1073/pnas.1920498117>
- Hesketh, J. L., & Ottaway, R. N. (1979). Características dos agentes de mudança. *Revista de Administração de Empresas*, 19, 27-33.
- Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2015). Media Literacy, in D. Mastro and J. Nussbaum (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. London: Oxford University Press.
- Hoechsmann, M. & Poyntz, S. (2012). *Media Literacies: A Critical Introduction*. Oxford. Blackwell Publishing. DOI:10.1002/9781444344158
- Kanozia, R., Dheera, C.S., Arya, R. (2022). Critical Media and Information Literacy to Combat Misinformation: Research gaps and Future Directions. *Journal of Content, Community & Communication*, 16(8). DOI: 10.31620/JCCC.12.22/15
- Krippendorff, K. (2004), Reliability in Content Analysis. *Human Communication Research*, 30: 411-433. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>

- Lopez, A. (2020). Expanding ethics to the environment with ecomedia literacy. In: Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Hoeschmann, M., Shelat, M., Poyntz, S. (Eds.), *Handbook of Media Education Research*. Wiley, New York.
- Malini, F., Cavalcanti, C. R., Bergami, A. P. M. C., Venturott, L. I., & Tassarolo, M. (2020). Medo, infodemia e desinformação: a timeline dos discursos sobre coronavírus nas redes sociais. *Revista UFG*, 20.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M; Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Method Sourcebook*, London: SAGE Publications, ISBN 978-1-5063-5307-4.
- Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017) Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, fake news, and the role of media literacies in "post-fact" society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454.
- OCDE. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world - The OECD PISA global competence framework. OECD Publishing, Paris
- Palsa, L., & Ruokamo, H. (2015, November). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. In *Seminar. net* (Vol. 11, No. 2).
- Pop, M.I., Ene, I. (2019). Influence of the educational level on the spreading of Fake News regarding the energy field in the online environment. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*. 13(1), 1108-1117.
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.
- Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27-43.
- Quintanilha, T.L., Paisana, M., Cardoso, G. (2020). Retrato geracional do consumo online de notícias em Portugal: contributos para o debate sobre literacias digitais. *Comunicação Pública [online]* 15(28). Disponível em: <https://journals.openedition.org/cp/6808>.
- Richardson, J. and Milovidov, E. (2022). *Digital Citizenship Education Handbook*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: <https://rm.coe.int/prems-003222-gbr-2511-handbook-for-schools-16x24-2022-web-bat-1-/1680a67cab>
- Sanches, T., Antunes, M. e Lopes, C. (2022). Referencial da Literacia da Informação para o Ensino Superior - Tradução autorizada para a língua portuguesa da Framework for Information Literacy for Higher Education, Association of College & Research Libraries (ACRL, 2015). Lisboa: BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação.
- Shuman, J., Twombly, J. (2010). Collaborative Networks Are the Organization: An Innovation in Organization Design and Management. *Vikalpa*, 35(1). Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0256090920100101>
- Tomé, V. (2011). Educação para os Média: é urgente formar professores, In J. Ruivo; J. Carrega, (Eds.). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp.77-88). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Tomé, V., Branco, S., Nery, I. e Crespo, M. (2023). Portuguese Journalists training teachers in the new media education landscape during COVID-19. In Friesem, Y., Raman, U., Kanižaj, I., & Choi, G.Y. (Eds). *The Routledge handbook on media education futures post pandemic* (pp. 216.225). New York: Routledge.
- UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* Paris: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>

- UNESCO. (2022). Freedom of expression, media and Information literacy and digital competencies to support peace and human rights: thematic paper. Paris: France. Acedido a partir de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381532>
- Rogow, F. (2004). Shifting from Media to Literacy: One Opinion on the Challenges of Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48, 1, 30-34. <https://doi.org/10.1177/0002764204267248>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications.
- Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: a systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168-182.