

CONCEIÇÃO COSTA, CARLA SOUSA & KATHLEEN TYNER

conceicao.costa@ulusofona.pt; carla.patricia.sousa@ulusofona.pt; ktyner@utexas.edu

CICANT, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS,
PORTUGAL | CICANT, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E
TECNOLOGIAS, PORTUGAL | UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN, EUA

NÍVEIS DE LITERACIA MEDIÁTICA EM ESTUDANTES DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

RESUMO

O presente estudo dá conta dos níveis de literacia mediática e informacional de estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal, através da aplicação da Escala de Literacia Mediática e Informacional (ELMI) (Costa, Tyner, Rosa, Sousa & Henriques, 2018). Participaram no estudo 1151 estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade ($M= 12,47$; $DP= 1,65$), 514 do sexo masculino (44,70%) e 637 do sexo feminino (55,30%), distribuídos proporcionalmente pelos diversos anos de escolaridade. A validade de construto, examinada via Análise Fatorial Exploratória (AFE), revelou uma estrutura trifatorial constituída por 22 variáveis que explicam 53,23% da variância total: "Criação de *media*", "Interação" e "Gestão de informação". A subescala "Criação de *media*" envolve competências de concetualização e desenvolvimento de *media* em formato digital. "Interação" diz respeito à comunicação online e "Gestão de informação" está relacionada com a capacidade de cada cidadão aceder, utilizar e analisar criticamente os *media* no ambiente digital, em segurança e privacidade. Como principais resultados, é na dimensão "Criação de *media*", que os estudantes dos 2º e 3º ciclos apresentam valores mais baixos (média de 1,69 e 1,89 respetivamente) numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a baixo nível de conhecimento e 5 a alto nível de conhecimento. Para a subescala "Interação" a média é 2,81 para o 2º ciclo e 3,25 para o 3º ciclo. É na dimensão "Gestão de informação" que ambos os ciclos apresentam um desempenho médio mais elevado: 3,54 e 3,90, respetivamente. Foi verificada a existência de diferenças entre sexos e regiões do país. Os resultados obtidos para as três dimensões serão discutidos com base no contexto dos programas e intervenções existentes a nível nacional.

PALAVRAS-CHAVE

Escala de Medição da Literacia Mediática e Informacional; 2º e 3º ciclos do ensino básico

1. INTRODUÇÃO

A forma como comunicamos e partilhamos significados num mundo mediatizado exige um conjunto de literacias, referidas como literacia mediática, literacia da informação, literacia da linguagem escrita e oral, literacia visual, literacia multimodal, literacia para as tecnologias da informação e comunicação (TIC), e digital (Drotner & Erstad, 2014; Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012). Independentemente das definições e abordagens, estas múltiplas literacias abrem caminho a discussões críticas na área da educação formal. Apesar da familiaridade dos alunos com a internet e outras tecnologias, os jovens podem ou não ter as competências necessárias para aceder, analisar e avaliar as informações ou os meios disponíveis online (Livingstone, 2011).

A primeira tentativa para medir a literacia mediática da população europeia foi feita em 2009 pela European Association for Viewers Interests (EAVI) com o estudo *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy Level in Europe Should be Assessed*. Nesse estudo da EAVI, a literacia mediática é definida como: 1) as competências individuais associadas ao uso, sentido crítico e socialização; 2) e as competências ambientais associadas ao acesso e educação para os *media*, políticas, regulação e outros papéis dos *stakeholders* (Celot & Pérez Tornero, 2009, p. 21). Neste âmbito, um instrumento de avaliação foi desenvolvido e recolhidos os níveis de literacia mediática nos 27 países da União Europeia (UE). Nesse estudo Portugal ocupava o 18º lugar com um rating de 75 pontos em 150, ficando abaixo da média da UE (Celot & Pérez Tornero, 2009, p. 69). Este estudo, à semelhança da maioria dos estudos quantitativos em literacia mediática à época, focava-se no acesso e na frequência de uso dos *media* como uma dimensão da literacia mediática e apoiava-se em indicadores definidos por especialistas europeus. Frau-Meigs (2014) afirma que as competências em literacia mediática e em informação incluem habilidades operacionais (incluindo codificação e computação), habilidades editoriais (incluindo a escrita-leitura-produção multimédia) e capacidades de organização (incluindo a navegação, classificação, filtragem, avaliação), consideradas competências centrais na educação para os *media* na era digital. Para além da sua importância como uma habilidade individual, a literacia mediática abre o diálogo social e cultural que enfatiza a sua pluralidade. As pessoas não criam significados individualmente, mas como membros de comunidades interpretativas de significados partilhados (Livingstone, Wijnen, Papaioannou, Costa & Grandio,

2013), onde determinadas práticas de literacia estão presentes e são mutuamente construídas.

A primeira medição em Portugal da literacia mediática de jovens no contexto da educação formal foi conduzida pelo Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Especificamente direcionado aos alunos do último ano do ensino secundário (12º ano), o estudo baseou o seu modelo de análise em acessos e usos, compreensão, análise e avaliação e participação e produção (Pereira, Pinto & Moura, 2005, p. 37). Os autores refletem e questionam de forma aprofundada não só o instrumento de medição, como a relevância do conhecimento dos jovens sobre os ambientes e conteúdos mediáticos que este pretende avaliar (Pereira et al., 2015, pp. 71-96). Torna-se assim importante questionarmos, antes de medir, que competências de literacia mediática e informacional devem ter os estudantes num determinado nível de escolaridade, bem como profissionais de determinadas áreas e que ocupam diferentes funções nas organizações. Não existe assim um instrumento universal para a literacia mediática e informacional, pois ela anda a par de outras literacia(s).

Com o objetivo de medir a literacia mediática e informacional dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico a nível nacional, foi adotado um modelo concetual centrado nas competências operacionais, editoriais, organizacionais e socioculturais. Adicionalmente, foram incluídas no modelo competências de gestão da(s) identidade(s) digitais, definidas como a capacidade de os cidadãos se representarem online com privacidade e em segurança (Costa, Sousa, Rogado & Henriques, 2017). O referido modelo encontra-se na Figura 1.



Figura 1: Esquema representativo do modelo concetual adotado

Tendo por base o modelo da Figura 1, foi elaborada e validada uma Escala de Literacia Mediática e Informacional (ELMI) para os 2º e 3º ciclos do ensino básico. Com base nesse instrumento, e com o apoio da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), recolheram-se dados relativos ao nível de literacia mediática de uma amostra de estudantes em todo o país. O presente artigo tem por objetivo descrever os resultados da aplicação da ELMI a nível nacional, refletindo acerca das ações existentes em educação para os *media* e a potencial relação das mesmas com os resultados obtidos.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

A amostra do estudo é composta por 1151 estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade ($M= 12,47$; $DP= 1,65$), 514 do sexo masculino (44,70%) e 637 do sexo feminino (55,30%). Quanto à escolaridade, 221 alunos frequentavam o 5º ano (19,20%), 228 alunos o 6º ano (19,80%), 232 alunos o 7º ano (20,20%), 233 alunos o 8º ano (20,30%) e 237 alunos o 9º ano (20,60%). Na Tabela 1 apresentam-se os dados demográficos da amostra calculada por ciclo de ensino.

	IDADE		SEXO	
	M	DP	MASCULINO	FEMININO
2º Ciclo	10,89	0,89	189 (42,10%)	260 (57,90%)
3º Ciclo	13,48	1,19	325 (46,30%)	377 (53,70%)
Total	12,47	1,65	514 (44,70%)	637 (55,30%)

Tabela 1: Dados demográficos da amostra (N= 1151)

Objetivando uma representação tão fidedigna quanto possível da realidade nacional, foi adotada uma metodologia de amostragem não probabilística por quotas, sendo as quotas proporcionais ao número de alunos de cada ciclo de ensino, existentes em cada NUT III.

2.2. INSTRUMENTO

A ELMI foi desenvolvida por Costa et al. (2018) e tem por objetivo medir a autoperceção de literacia mediática em crianças dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal. O seu desenvolvimento e validação resultaram de um processo complexo e iterativo. Tendo sido desenvolvida uma *pool* inicial de 54 itens, reduzidos para 36, após procedimentos de reflexão concetual e testes-piloto de adequação da linguagem ao público-alvo. A sua versão pré-validação e que foi aplicada à amostra acima descrita, agrupava os 36 itens em duas partes, tendo em conta o modelo esquematizado na Figura 1. A Parte I compreendia as competências organizacionais, editoriais, operacionais (Frau-Meigs, 2014) e de gestão das identidades digitais (Costa et al., 2017), sendo composta por 24 itens que mediam a familiaridade dos respondentes com estas competências. As respostas era dadas sob a forma de uma escala de Likert de cinco pontos, que variava entre 1 (não sabes como fazer/nunca fizeste) e 5 (já fizeste e tens experiência em fazer). Já a Parte II era composta por 12 itens e procurava avaliar atitudes e crenças face à literacia mediática crítica, aprendizagem e relacionamento interpessoal. O formato de resposta também consistia numa escala de Likert de cinco pontos que variava entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente).

Posteriormente, foram aplicados métodos de validação de construto, incluindo Análise Fatorial Exploratória (AFE), além da discussão da organização concetual do instrumento com *experts* da área. A AFE revelou que a ELMI apresenta uma estrutura trifatorial constituída por 22 itens que explicam 53,23% da variância total. A escala apresenta uma consistência interna global excelente ($\omega_t = 0,92$), com adequada consistência interna para as 3 subescalas (α de Cronbach e α Ordinal $> 0,7$).

Após a realização de todos os procedimentos acima descritos, que incluíram a reorganização das dimensões tendo em conta a AFE e a criação da sua designação em discussão concetual com *experts*, a constituição final da ELMI encontra-se apresentada na Tabela 2.

DIMENSÃO	ITEM
Criação de media	Construir um website.
	Partilhar o meu trabalho criativo online.
	Criar uma app.
	Criar jogos ou níveis num videojogo.
	Criar um blog.
Interação	Assumir diferentes papéis quando jogo videojogos.
	Relaciono-me com pessoas online para aprender coisas novas.
	Jogo videojogos em equipa.
	Partilho os meus trabalhos e ideias online para que os outros possam ver e dar a sua opinião.
	Relaciono-me online com pessoas que gostam das mesmas coisas que eu.
Gestão de informação	Pensar com atenção a forma como mostro quem sou online.
	Usar um processo seguro para guardar as minhas passwords.
	Criar marcadores e guardar páginas web nos favoritos para que possa encontrá-las mais tarde.
	Organizar o meu trabalho, documentos, imagens e fotos no meu computador ou áreas de arquivo na internet.
	Compreender os termos e condições dos websites que utilizo antes de clicar “Aceito”.
	Proteger o meu computador e telemóvel com passwords seguras e fortes.
	Usar programas informáticos para criar, editar e partilhar fotos ou vídeos.
	Proteger os meus dados ao usar computadores públicos, nunca aceitar guardar as minhas passwords e fazendo log out das minhas contas.
	Selecionar as palavras e símbolos que me dão os melhores resultados quando faço pesquisas online.
	Selecionar os resultados que são de confiança e mais úteis para mim, quando faço pesquisas online.
Sou capaz de reconhecer mensagens irrelevantes e/ou enganadoras na internet e não as abrir.	
Consigo reconhecer se determinada informação online é verdadeira e de confiança.	

Tabela 2: Versão final da ELMi

Fonte: Costa et al., 2018

2.3. PROCEDIMENTO

A escala foi aplicada em 41 escolas e agrupamentos de escolas em Portugal Continental e Regiões Autónomas, durante o ano-letivo 2016/2017. A aplicação foi feita através de um formulário online, aprovado pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Em articulação com a RBE, a recolha foi levada a cabo por professores bibliotecários em cada escola. Os itens foram aleatorizados na aplicação.

Ao nível do procedimento estatístico, e no que concerne a este estudo, foram realizados: acertos à base de dados (por ter sido recolhido número superior ao definido como necessário, com um nível de confiança de 95% e um intervalo de confiança de 2,9); cálculo dos valores médios dos itens que compõem cada dimensão; agregação dos participantes por NUT II; testes não paramétricos de diferenças estatísticas; e cálculo de correlações (Pearson).

3. RESULTADOS

3.1. RESULTADOS NACIONAIS

Ao nível dos resultados totais por ciclos de ensino, é possível salientar que tanto no 2º ciclo, quanto no 3º ciclo, os valores médios mais elevados se registam na dimensão "Gestão de informação" (3,53 e 3,90, respetivamente). Já os valores mais baixos registam-se na dimensão da "Criação de *media*", com uma média de 1,69 para o 2º ciclo e de 1,89 para o 3º ciclo. Os resultados detalhados encontram-se expressos na Tabela 3. De relevar, que toda a análise de dados se baseia em valores médios, numa escala de Likert de cinco pontos.

DIMENSÃO	2º CICLO (N= 449)		3º CICLO (N= 702)	
	M	DP	M	DP
Criação de <i>media</i>	1,69	0,833	1,89	0,918
Interação	2,81	0,963	3,24	0,919
Gestão de informação	3,53	0,879	3,90	0,671

Tabela 3: Resultados totais por ciclos de ensino

A aplicação do teste Mann-Whitney U para amostras independentes permitiu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < .001$) entre os ciclos de ensino, para todas as dimensões da ELMI.

Também no que concerne aos resultados totais por ano de escolaridade, os valores apresentam-se semelhantes, com os valores mais elevados a serem registados na dimensão “Gestão de informação” e os menores na dimensão “Criação de *media*”, conforme detalhado na Tabela 4.

ANO DE ENSINO	CRIAÇÃO DE <i>MEDIA</i>		INTERAÇÃO		GESTÃO DE INFORMAÇÃO	
	M	DP	M	DP	M	DP
5º Ano (n= 221)	1,69	0,804	2,78	0,981	3,39	0,914
6º Ano (n= 228)	1,69	0,861	2,83	0,946	3,68	0,821
7º Ano (n= 232)	1,83	0,895	3,19	0,905	3,87	0,707
8º Ano (n= 233)	1,90	0,895	3,27	0,927	3,88	0,667
9º Ano (n= 237)	1,93	0,961	3,27	0,857	3,94	0,638

Tabela 4: Resultados totais por ano de escolaridade

Ao analisar os valores os valores obtidos por NUT II para o 2º ciclo é possível destacar a disparidade de valores entre as diversas regiões, registando-se mesmo a existência de diferenças estatisticamente significativas entre elas para a "Criação de *media*" ($p= .000$) e para a "Gestão de informação" ($p= .037$), através do teste Kruskal-Wallis para amostras independentes.

NUT II	CRIAÇÃO DE <i>MEDIA</i>			INTERAÇÃO			GESTÃO DE INFORMAÇÃO		
	M	DP	P	M	DP	P	M	DP	P
Norte (n= 248)	1,71	0,855		2,86	1,00		3,56	0,808	
Centro (n= 137)	1,72	0,841		2,74	0,892		3,69	0,794	
Área Metropolitana de Lisboa (n= 185)	1,59	0,755		2,77	1,01		3,44	0,931	
Alentejo (n= 54)	1,31	0,629	.000	2,51	0,986	.288	3,05	1,020	.037
Algarve (n= 33)	1,87	0,958		2,92	0,527		3,61	0,892	
Região Autónoma da Madeira (n= 21)	2,05	0,996		3,17	0,855		3,92	0,822	
Região Autónoma dos Açores (n= 24)	2,20	0,848		3,05	0,812		3,65	1,052	

Tabela 5: Resultados totais por ano de NUT II para o 2º ciclo

Ainda analisando as respostas dos alunos do 2º ciclo, foi também possível registar diferenças estatisticamente significativas entre sexos, ao nível da "Criação de *media*" ($p= .005$) e da "Gestão de informação" ($p= .000$), com o sexo masculino a indicar pontuações superiores, conforme detalhado na Tabela 7.

Relativamente ao 3º ciclo, é também possível salientar diferenças nas várias dimensões da ELMI entre as regiões do país (NUT II), sendo estatisticamente significativas em todas as dimensões, conforme detalhado na Tabela 6.

NUT II	CRIAÇÃO DE MEDIA			INTERAÇÃO			GESTÃO DE INFORMAÇÃO		
	M	DP	P	M	DP	P	M	DP	P
Norte (n= 248)	1,85	0,942		3,29	0,919		3,96	0,679	
Centro (n= 137)	1,95	0,972		3,27	0,880		4,03	0,621	
Área Metropolitana de Lisboa (n= 185)	1,82	0,853		3,26	0,940		3,91	0,639	
Alentejo (n= 54)	1,74	0,876	.003	2,82	0,789	.000	3,70	0,568	.000
Algarve (n= 33)	2,24	0,624		3,84	0,674		3,77	0,686	
Região Autónoma da Madeira (n= 21)	1,79	0,825		2,94	0,944		3,52	0,749	
Região Autónoma dos Açores (n= 24)	2,4	1,119		2,90	0,999		3,32	0,827	

Tabela 6: Resultados totais por ano de NUT II para o 3º ciclo

Ao nível das diferenças entre sexos, os resultados do 3º ciclo assemelham-se aos do 2º ciclo, com significância estatística para a "Criação de *media*" ($p= .002$) e "Interação" ($p= .000$). Também aqui os participantes do sexo masculino tenderam a apresentar uma superior auto-perceção do seu nível de literacia mediática, conforme expresso na Tabela 7.

SEXO	CRIAÇÃO DE MEDIA			INTERAÇÃO			GESTÃO DE INFORMAÇÃO			
	M	DP	P	M	DP	P	M	DP	P	
2º Ciclo	Feminino (n= 260)	1,62	.836		2,57	.934		3,51	0,903	
	Masculino (n= 189)	1,78	.820	.005	3,14	.902	.000	3,56	0,848	.724

3º Ciclo	Feminino (n= 377)	1,79	.753	.002	2,89	.892	.000	3,88	0,683	.654
	Masculino (n= 325)	2,00	.926		3,66	.765		3,92	0,656	

Tabela 7: Cálculo das diferenças de sexos para ambos os ciclos

Existem correlações (Pearson) estatisticamente significativas e positivas entre a idade e todas as dimensões da ELMI ($p= .000$), isto é, tendencialmente quanto maior a idade maior a pontuação na escala. Existem também correlações estatisticamente significativas e positivas entre as três dimensões da escala ($p= .000$), isto é, tendencialmente quanto mais elevada a pontuação numa dimensão maior será a pontuação nas restantes. Todas as correlações analisadas encontram-se expressas na Tabela 8.

	IDADE	CRIAÇÃO DE MÉDIA	INTERAÇÃO	GESTÃO DE INFORMAÇÃO
IDADE		$r= .131$ $p= .000$	$r= .194$ $p= .000$	$r= .180$ $p= .000$
CRIAÇÃO DE MÉDIA	$r= .131$ $p= .000$		$r= .403$ $p= .000$	$r= .348$ $p= .000$
INTERAÇÃO	$r= .194$ $p= .000$	$r= .403$ $p= .000$		$r= .387$ $p= .000$
GESTÃO DE INFORMAÇÃO	$r= .180$ $p= .000$	$r= .348$ $p= .000$	$r= .387$ $p= .000$	

Tabela 8: Correlações entre as dimensões da escola e a variável idade (n= 1147)

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo teve como principal objetivo descrever os resultados da aplicação da ELMI a nível nacional nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, fundamentando a reflexão sobre a auto-avaliação das competências de literacia mediática dos alunos e o panorama da educação para os *media* em Portugal.

A variação dos resultados obtidos salienta que os mesmos andam a par da idade, da escolaridade e de outras literacias.

No que concerne aos resultados nacionais totais por ciclo de ensino (Tabela 3), é possível salientar que em ambos os ciclos de ensino

apresentam uma auto-perceção de competências mais elevada na dimensão "Gestão de informação". Tal pode ser explicado pelo facto destas competências parecerem já mais integradas nos diversos programas e intervenções existentes, a nível europeu e internacional, dos quais são exemplos o programa SeguraNet e diversas ações promovidas pela RBE (Jorge, Pereira & Costa, 2014). Por oposição, a dimensão "Criação de *media*" apresenta os valores mais baixos, também para ambos os ciclos de ensino, tal como expetável dada a primazia do *texto* escrito no ensino formal, o que enfatiza a necessidade de promover as competências de escrita multimédia neste contexto.

Os resultados totais por ano de escolaridade (Tabela 4) enfatizam a auto-perceção de literacia mediática como um construto que tende a variar a par da idade, conforme acima mencionado. Tal fator pode servir para fundamentar a reflexão das diversas intervenções existentes em educação para os *media*, dando relevância à sua adequação não só às prioridades sociais neste campo, mas também ao nível de desenvolvimento e maturidade do público-alvo a quem se destinam.

Ao nível das diferenças entre as diversas regiões, a análise dos resultados totais por NUT II para ambos os ciclos de ensino (Tabelas 5 e 6) salienta as dimensões da "Gestão de informação" e da "Criação de *media*" como as onde existe menor uniformidade entre a perceção dos estudantes das suas competências de literacia mediática. Tal aspeto parece aparecer em consonância com a também disparidade entre as políticas existentes neste campo, tendo em conta as regiões do país, e salienta a necessidade de uniformização da intervenção a nível nacional.

Também para as diferenças entre sexo masculino e feminino os resultados de ambos os ciclos se assemelham, com os rapazes a tenderem a avaliar melhor as suas próprias competências de literacia mediática que as raparigas. Tal resultado aparece em consonância com outros estudos, que reforçam a tendência do sexo feminino de se julgar de forma mais severa e criteriosa, com o sexo masculino a ter uma auto-perceção mais semelhante com a perceção dos outros de si (Pallier, 2003; Torres-Guijarro & Bengoechea, 2016). Assim, podemos denotar que até a própria competência de se auto-avaliar poderá ser um eixo da intervenção educativa, trabalhando a correspondência entre a auto-avaliação de uma competência e a competência efetiva.

O resultados descritivos obtidos no presente estudo, dada a sua natureza quantitativa, nacional e representativa, podem assumir relevância na fundamentação de eixos de intervenção prioritários em educação para os

media, com a promoção de competências de criação de *media* a destacar-se neste sentido. A sua principal limitação prende-se com os limites da própria auto-avaliação de competências, que é mais permeável a enviesamentos, desde a compreensão das questões colocadas a fenómenos associados à deseabilidade social (Anderson, Thien & Pitts, 2017; Rosenman, Tennekoon & Hill, 2011) do que a avaliação efetiva.

Estudos futuros deverão adotar abordagens de triangulação metodológica, onde as diferenças estatísticas verificadas entre regiões e escolas se conjuguem com uma análise qualitativa de projetos educativos e estratégias de intervenção, que fundamente a análise crítica das mesmas.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi parcialmente financiado pela European Commission Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology as part of the Pilot Project – "Media Literacy For All Grant" agreement no LC – 00865164, no âmbito do projeto "MILT– Media Literacy for Living Together".

REFERÊNCIAS

- Anderson, R., Thier, M. & Pitts, C. (2017). Interpersonal and intrapersonal skill assessment alternatives: Self-reports, situational-judgment tests, and discrete-choice experiments. *Learning And Individual Differences*, 53, 47-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.017>
- Celot, P. & Pérez Tornero, J. M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy Level in Europe Should be Assessed*. Retirado de http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf
- Costa, C., Sousa, C., Rogado, J. & Henriques, S. (2017). Playing Digital Security. *International Journal of Game-Based Learning*, 7(3), 11-25. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2017070102>
- Costa, C., Tyner, K., Rosa, P., Sousa, C. & Henriques, S. (2018). Desenvolvimento e Validação da Escala de Literacia Mediática e Informacional para Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em Portugal. *Revista Lusófona De Educação*, 41, 11-28. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.01>

- Drotner, K. & Erstad, E. (2014). Inclusive Media Literacies: Interlacing Media Studies and Education Studies. *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 19-31.
- Frau-Meigs, D. (2014). *Media and Information Literacy (MIL): how can MIL harness the affordances of digital information cultures post-2015?* (WSIS Action Line C9 report on Media and Information Literacy).
- Gutiérrez-Martín, A. & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, XIX(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Jorge, A., Pereira, L. & Costa, C. (2014). Práticas de educação para os media em Portugal. Uma visão panorâmica. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes - Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 167-172). Gotemburgo: Nordicom. Retirado de <http://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/agentes-e-vozes>
- Livingstone, S. (Ed). (2011). *Media literacy: Ambitions, policies and measures*. Retirado de http://www.cost-transforming-audiences.eu/system/files/cost_media_literacy_report.pdf
- Livingstone, S., Wijnen, W., Papaioannou, T., Costa, C. & Grandio, M. (2013). Situating media literacy in the changing media ecology: critical insights from European research on audiences. In N. Carpentier; K. Shroeder & H. Hallet (Eds.), *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 227-268). Londres: Routledge.
- Pallier, G. (2003). Gender Differences in the Self-Assessment of Accuracy on Cognitive Tasks. *Sex Roles*, 48(5-6), 265-276. <https://doi.org/10.1023/A:1022877405718>
- Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano*. Braga: CECS.
- Rosenman, R., Tennekoon, V. & Hill, L. (2011). Measuring bias in self-reported data. *International Journal of Behavioural And Healthcare Research*, 2(4), 320-332. <https://doi.org/10.1504/ijbhr.2011.043414>
- Torres-Guijarro, S. & Bengoechea, M. (2016). Gender differential in self-assessment: a fact neglected in higher education peer and self-assessment techniques. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 1072-1084. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1264372>
- Citação:
Costa, C., Sousa, C. & Tyner, K. (2019). Níveis de literacia mediática em estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 83-95). Braga: CECS.