

LITERACIA VIRTUAL E AMBIENTES e-LEARNING

Daniela Melaré Vieira Barros, Universidade Aberta (UAb), Laboratório de Educação a Distância (LEaD), Lisboa, Portugal, dbarros@univ-ab.pt

Susana Henriques, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL); Universidade Aberta (UAb), Laboratório de Educação a Distância (LEaD), Lisboa, Portugal, susana_alexandra_henriques@iscte.pt

Resumo:

Os actuais processos de ensino-aprendizagem em rede beneficiam de um maior domínio das tecnologias de informação e comunicação por parte dos sujeitos aprendentes. No entanto, esse domínio tende a ser predominantemente instrumental, traduzindo-se num uso fluente, mas pragmático e pouco crítico. As linguagens necessárias para integrar, apropriar e compreender as interfaces e metáforas destes meios requer o desenvolvimento de competências específicas no sentido da capacitação.

Os estudantes em regime de *elearning* constituem um campo de observáveis preferencial para a observação e análise dos estilos de uso do espaço virtual, dos estilos de comunicação e colaboração *online*. O aprofundamento do conhecimento daqui resultante poderá ainda permitir identificar os contributos deste tipo de ensino na promoção de competências de literacia para os média, entendida como um requisito de envolvimento cívico nas sociedades actuais.

Com este artigo pretendemos aprofundar estas reflexões teóricas e conceptuais que enquadram o desenho de um projecto de investigação.

Abstract

The nowadays teaching and learning network processes benefit of a bigger domain of the information and communication technologies on behalf of the learners. However that domain tends to be basically instrumental becoming in practice a fluent but pragmatic and little critical use. The necessaries languages to integrate appropriate and understand that challenges' interfaces and metaphors demand the development of particular skills throw empowerment.

The e-learning students are an important empiric field to the observation and analysis of the use of virtual space styles, of the communication and online collaboration styles. To deep this knowledge will also allow to identify the contributions of this kind of teaching into the promotion of media literacy skills – as a demand of civic involvement in nowadays societies.

With this paper we aim to deepen these theoretical and conceptual reflections framing a research project design.

Palavras-chave: Literacia, Estilos de uso do espaço virtual, Comunicação, Colaboração *online*

Introdução

Atualmente os processos de ensino-aprendizagem em rede tendem a beneficiar de um maior domínio das tecnologias de informação e comunicação por parte dos sujeitos. No entanto, esse domínio encontra dois níveis de obstáculos. Por um lado, revela-se em muitos casos predominantemente instrumental, traduzindo-se num uso fluente, mas pragmático e pouco crítico (Hasebrink *et al.*, 2008). Por outro lado, põe em evidência desigualdades no acesso quer com base no fosso geracional (Prensky, 2001; Ponte et al., 2008), quer baseado nos modos de uso (Barros, 2005; Ponte et al. 2008; White, 2009; Prensky, 2009). Face a este cenário torna-se evidente que as linguagens necessárias para apropriar, compreender e integrar as interfaces e metáforas destes meios requer o desenvolvimento de competências específicas no sentido da capacitação desses sujeitos.

Os estudantes em regime de *e-learning* constituem um campo de observáveis preferenciais para a discussão destas questões, permitindo a observação, discussão e análise dos estilos de uso do espaço virtual, dos estilos de comunicação e colaboração *online*. O aprofundamento do conhecimento daqui resultante permitirá ainda ajudar a identificar os contributos deste tipo de ensino na promoção de competências de literacia para os média, entendida como um requisito de envolvimento cívico nas sociedades actuais.

Este artigo é um *working paper* onde pretendemos aprofundar estas reflexões teóricas e conceptuais que enquadram o desenho de um projecto de investigação. Começamos, por isso, por enquadrar as questões da literacia para os média, discutimos a seguir os estilos de uso do espaço virtual e aprendizagem como elementos facilitadores de identificação da literacia digital dos indivíduos e, finalmente, apresentamos as pistas de desenvolvimento futuro orientadas para as questões da comunicação e colaboração *online*.

Literacia para os *média*

Entender o significado de literacia no espaço virtual remete para a inovação conceptual do termo enfocando amplos espaços, no trabalho de ensino e aprendizagem, no contexto da “sociedade em rede” (na expressão de Castells, 2002). Ou seja, a aptidão para compreender e utilizar informação em atividades diárias, em casa, no trabalho e na comunidade, para alcançar metas pessoais e desenvolver conhecimento e potencialidades de empreendedorismo, compreende a utilização dos média em rede. Aqui, a mediação assume um papel fundamental, mas esta só poderá ser compreendida, com o entendimento dos processos de produção dos conteúdos (sejam informativos, de entretenimento ou outros) e dos seus agentes, bem como dos processos pelos quais os indivíduos vivem a mediação e a incorporam no seu quotidiano. Neste sentido, importa ainda ter em conta os processos de transformação dos média, por via das mudanças da mediação, e como eles próprios influenciam a mudança social, concretamente, na educação (Silverstone, 2002; Cardoso, 2009).

O conhecimento sobre códigos essenciais para participação social, como afirmam Sampaio e Leite (1999), implica a continuidade e o aprofundamento da leitura do mundo, visando a estruturação e compreensão da sociedade e aumentando assim, as possibilidades e a qualidade de sua inserção e participação nesta sociedade. A investigação realizada em torno desta problemática tem vindo a demonstrar níveis diferenciados no conhecimento e domínio desses códigos em contextos de utilização de plataformas mediadas. Encontramos estudos que colocam em evidência usos predominantemente ligados a necessidades imediatas e pessoais, como sejam a comunicação interpessoal e o entretenimento (Hasebrink *et al*, 2008).

Nestes casos, os sujeitos revelam destreza no manuseamento instrumental das ferramentas tecnológicas acompanhado de uma atitude passiva e relativamente acrítica em relação aos conteúdos e às próprias tecnologias. Outros estudos, ainda, centram-se nas desigualdades fortemente geradas e explicadas pela idade dos utilizadores. Encontramos nesta linha a distinção entre nativos digitais, os indivíduos nascidos na era digital, em que as tecnologias e os seus usos se assumem como parte integrante da sua vida e imigrantes digitais, os predecessores da era digital, que revelam maiores dificuldades no domínio das ferramentas tecnológicas (Prensky, 2001). Este fosso, além da idade pode também ser explicado por assimetrias sociais e educativas das gerações mais novas face às mais antigas, concretamente no contexto português (Ponte *et al.*, 2008).

O enfoque geracional para explicar as assimetrias digitais tem vindo a merecer críticas diversas (veja-se, por exemplo, Helsper e Enyon, 2010) e, simultaneamente, tem estado na origem de novos eixos de pesquisa. Destacamos aqui quatro destes eixos que nos parecem mais relevantes no contexto do trabalho a desenvolver. O primeiro desenvolve o conceito de *fluência tecnológica*, que pode ser definido como as competências necessárias para se fazer uso de tecnologias para atingir objetivos que tenham valor pessoal ou social (Barros, 2005). Um alto nível de fluência tecnológica permite um nível de conforto com as existentes tecnologias e a habilidade de se confrontar com inovações tecnológicas com certa desenvoltura. A fluência tecnológica tem relação direta com a esfera educacional. Um nível de fluência é necessário tanto para que o aluno quanto professor faça uso produtivo de tecnologias digitais nos novos processos de ensino-aprendizagem. Citando Sampaio e Leite (1999, p.19):

“Essa capacidade será necessária para utilizar as novas tecnologias e suas diferentes linguagens para atingir o aluno e transformá-lo em um cidadão também capaz de entender criticamente as mensagens dos meios de comunicação a que é exposto, além de saber lidar, no dia-a-dia, com os outros avanços tecnológicos que o rodeiam”.

O segundo remete para o conceito de *info-integração*, colocando o enfoque na

“... forma como os utilizadores interagem a um nível pessoal e social com as tecnologias de informação e com os novos *media*, como as usam para alterar a sua visão do mundo, a sua vida” (Ponte *et al.*, 2008:5).

Desta forma, procura aferir-se a relação que os sujeitos estabelecem com as tecnologias, bem como o entendimento que os próprios fazem dessa relação e do papel que desempenha nas suas vidas (idem).

O terceiro dos eixos de análise que aqui destacamos centra-se no princípio *visitante-residente*, (White, 2009). Princípio, porque não se trata de duas categorias opostas, antes de um contínuo em que cada indivíduo pode ter características mais próximas de um ou de outro dos extremos, situando-se num dos pontos infinitos entre cada um deles. Os visitantes não têm personalidade social *online*, apesar de terem acesso fazem um uso funcional, orientado para as suas necessidades e objectivos específicos. Já os residentes vivem uma parte da sua vida *online*, parte da sua identidade social permanece na rede, mesmo quando estão *offline*, habitam e partilham comunidades virtuais de interesses (idem).

Finalmente, os estudos que têm vindo a desenvolver-se em torno do conceito de *sapiência digital* (“digital wisdom” no original, Prensky. 2009). A premissa de partida é de que a tecnologia tem vindo a tornar os indivíduos mais sábios, na medida em que o seu uso tem vindo a ser orientado para aumentar as capacidades cognitivas inatas e o desempenho. Isto é, a tecnologia em rede permite o acesso instantâneo e sem precedentes a discussões em curso a nível global, a todo o tipo de registos históricos, a bibliotecas, a dados recolhidos, a simulações altamente realistas equivalentes a anos ou séculos de experiências em tempos anteriores. O uso que se faz, ou venha a fazer, destes recursos desempenha(rá) certamente, um papel fundamental nas estruturas mentais e cognitivas dos indivíduos, bem como na sabedoria das suas decisões e julgamentos (idem).

Da convergência destes eixos importa destacar o facto de que as competências de uso das ferramentas tecnológicas, dos espaços sociais e comunidades virtuais não significa, por si só, outras competências mais complexas de uso, como a avaliação crítica ou a pesquisa e selecção de informação. E que muitas destas competências existem fora da tecnologia, pelo que a capacidade de pesquisa sobre um assunto (por exemplo) é uma competência não digital, mas que se aplica ao espaço e contexto digitais (White, 2009). Neste sentido, a par do desenvolvimento de competências relacionadas com a tecnologia em si, seus potenciais e suas implicações (Oblinger e Oblinger, 2005), importa o desenvolvimento de competências de literacia para os média, enquanto recurso transversal de ação, participação e partilha nas sociedades atuais.

Considerando estas assertivas e, como estudo inicial, utilizamos a teoria dos estilos de aprendizagem, como uma das possibilidades de compreensão da literacia digital dos indivíduos mediante a identificação da forma de uso do virtual.

Estilos de uso do espaço virtual e aprendizagem

A teoria dos estilos de aprendizagem contribui muito para a construção do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva das tecnologias, porque considera as diferenças individuais e é flexível, o que permite estruturar as especificidades tecnológicas. Os estilos de aprendizagem,

de acordo com Alonso e Gallego (2002, com base nos estudos de Keefe) são rasgos cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem aos seus ambientes de aprendizagem. Segundo estes autores existem quatro estilos definidos: o ativo, valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil; o reflexivo, atualiza dados, estuda, reflete e analisa; o teórico, é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza; o pragmático, aplica a ideia e faz experimentações.

Esta teoria não tem por objetivo medir os estilos de cada indivíduo e rotulá-lo de forma estática, mas antes, identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender e, com isso, elaborar o que é necessário desenvolver nesses indivíduos, em relação aos outros estilos não predominantes. Esse processo deve ser realizado com base num trabalho educativo que possibilite que os outros estilos também sejam contemplados na formação do aluno. Desta forma, a teoria de estilos de aprendizagem facilita o entendimento do significado das tecnologias para a educação quando mencionamos a diversidade. Com o uso das tecnologias e os princípios dessa teoria dá-se um alargamento da oferta de possibilidades que as interfaces, ferramentas, recursos e aplicativos multimídia potenciam para atender às especificidades individuais.

Considerando estas assertivas, a teoria de estilos pode facilitar a identificação de diretrizes para entender o como aprender e ensinar no virtual. Essas diretrizes são: o atendimento das individualidades dos estudantes; a ênfase no processo metodológico e a ampliação dos processos de avaliação na construção do conhecimento do aluno; oferta de aplicações multimídia que atendam às necessidades de aprendizagem dos indivíduos; melhoria das possibilidades de aprendizagem no processo educativo *online* e a democratização das formas de ensino. Estes argumentos são compreendidos na medida em que se percebe que a teoria de estilos facilita uma diversidade de diretrizes sobre como as pessoas aprendem e essas diretrizes podem ser utilizadas para a compreensão dos processos de aprendizagem utilizando os espaços virtuais.

Estudos têm vindo a evidenciar que o espaço virtual possibilita formas de aprendizagem diferenciadas das formas de aprendizagem tradicionais, em contexto presencial, concretamente, os estilos de aprendizagem observados no espaço virtual têm características perfeitamente identificáveis dentro do paradigma do virtual e seus elementos (por exemplo, Barros, 2011). Estes resultados juntamente com a teoria de estilos facilitam a identificação do perfil de como as pessoas aprendem no virtual e as formas de direcionar as aplicações didático-pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a pesquisa anteriormente desenvolvida por Barros (2011) o tipo de aprendizagem que ocorre no espaço virtual é aquele que se inicia pela busca de dados e informações, após um estímulo previamente planeado. Em seguida ocorre a organização do material de forma particular, de acordo com a elaboração, a organização, a análise e a síntese que o sujeito realiza, produzindo simultaneamente uma aplicação multimídia dos instrumentos disponibilizados.

Desta forma, a aprendizagem no espaço virtual envolve uma série de elementos que passam pelo conceito e pelas características do virtual: o tempo e o espaço; a linguagem; a interatividade; a facilidade de acesso ao conhecimento; a linguagem audiovisual interativa como forma de ambiência de uso da tecnologia, ou seja, hábitos e costumes de uso desse novo espaço.

Com base nestes elementos norteadores e com a teoria dos estilos de aprendizagem, a pesquisa realizada por Barros (2011) desenvolveu um instrumento de identificação do estilo de uso do espaço virtual, a partir do qual foi possível categorizar a existência de quatro tendências desse uso. A primeira, o *estilo de uso participativo no espaço virtual*, considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve ter a ambiência do espaço. Além disso, para realizar um processo de aprendizagem no virtual, necessita de metodologias e materiais que priorizem o contato com grupos *online*, que impliquem a busca de situações *online*, a realização de trabalhos em grupo, a discussão realizada em fóruns e tarefas com base nos materiais desenvolvidos. A segunda tendência refere-se ao *estilo de uso, busca e pesquisa no espaço virtual*, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisa *online*, buscar informações de todos os tipos e formatos. Este estilo caracteriza-se pela busca e pesquisa, o utilizador aprende mediante a busca, seleção e organização do conteúdo. Os materiais de aprendizagem devem estar voltados para as construções e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo. Outra das tendências remete para o *estilo de estruturação e planeamento no espaço virtual*, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planeamento. Essas atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que se está desenvolvendo. Finalmente, o *estilo de ação concreta e produção no espaço virtual* tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de realização dos serviços *online* e a rapidez na realização desse processo. Viabilizar com rapidez é um dos eixos centrais deste estilo de uso e remete para a utilização do espaço virtual como um espaço de ação e produção.

Além dos estilos traçou-se um perfil do utilizador do virtual que tende a ser: alguém que gosta de agir de forma rápida; planeia mentalmente como realizar algo; tem um objetivo definido quando entra no espaço virtual; aproveita as oportunidades que encontra; é curioso e gosta de pesquisar; sua interação com o espaço virtual acontece como uma espécie de imersão; realiza pesquisas facilmente; não se preocupa com sons externos – por exemplo, gosta de ouvir música enquanto realiza este trabalho; pesquisa em locais conhecidos na Internet, não arrisca; organiza o material que encontra por pastas; interage de forma ampla; sabe seleccionar a informação por prioridade; sabe trabalhar com o excesso de informação; e costuma ser muito produtivo.

Estes contributos ao nível dos estilos de uso do virtual e do perfil do utilizador afiguram-se-nos como elementos base fundamentais para o estudo das competências de literacia para os média dos adultos portugueses, envolvidos em comunidades de aprendizagem *online*.

Pistas para desenvolver

Começamos por relembrar que na pesquisa que estamos a desenvolver e que aqui apresentamos, partimos da importância da literacia para os média nas sociedades atuais em rede e confrontamos os diversos entendimentos face aos usos das tecnologias por parte dos indivíduos. Seguidamente convocamos a teoria dos estilos de aprendizagem e os estilos de uso do espaço virtual para enquadrarmos a apresentação de um perfil de utilizadores em contextos de aprendizagem *online*. Com base neste enquadramento pretendemos compreender os contributos resultantes dos contextos comunicacionais e de colaboração *online* para o desenvolvimento das competências de literacia para os média em rede.

As sociedades actuais são marcadas por uma crescente convergência dos média. Este processo é, não apenas tecnológico, mas remete também para um cenário de mudança cultural onde os indivíduos são compelidos a procurar novas informações e a estabelecer conexões entre conteúdos disponíveis em diversos média. Ao mesmo tempo, a convergência dos média encoraja o desenvolvimento de uma cultura de participação que permite aos cidadãos novas formas de criação e partilha (Henriques, 2010). Os processos de formação *online* requerem a integração destes níveis (crescentes) de complexidade dos usos e representações dos média, e através destes, e exigem o desenvolvimento de competências de literacia para os média.

Muitos dos estudos realizados em Portugal têm-se centrado em crianças e jovens e identificaram lacunas ao nível dos educadores (pais e professores) no acompanhamento e orientação dos mais novos para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação em rede (por exemplo, Mediapro, 2006; Barra, 2007; Cardoso et al., 2007; Vieira, 2007; Ponte: 2008 e 2009). O presente estudo pretende ser um contributo para compreender e explicar a complexa realidade das competências de literacia mediática da população adulta portuguesa, no contexto da sociedade em rede, caracterizada por desafios, assimetrias e paradoxos. Isto é, pretendemos captar regularidades e singularidades presentes nas estratégias que os indivíduos desenvolvem para responderem às novas exigências que se lhes colocam actualmente e desenvolverem competências de literacia para os média. Em concreto, pretendemos dar resposta às seguintes interrogações: Que factores sociais se encontram presentes nas estratégias dos indivíduos de promoção da literacia para os média? – associadas a padrões sociais, profissionais, familiares, individuais; a competências adquiridas durante processos, mais ou menos formais, de aprendizagem ao longo da vida; resultantes da apropriação instrumental dos média... Quais os estilos de relação com os média e com o real que evidenciam competências de literacia para os média?

Vimos já que a importância social dos média nas sociedades contemporâneas torna a literacia mediática um recurso transversal, fundamental e crítico para os indivíduos nas múltiplas esferas das suas vidas e aí encontra-se inscrita a convicção de que a experiência e a extensão

do seu uso tem poder explicativo, pelo menos, equivalente ao da idade (Helsper e Enyon, 2010). Neste sentido, defendemos que as competências de literacia mediática dos adultos são dependentes das práticas e dos contextos de utilização e mobilização, designadamente, aos níveis profissional e formativo. Estas competências determinam oportunidades de carreira, formativas, de acesso a redes sociais, de participação e de exercício cívico de direitos e responsabilidades (Correia, 2002; Willms et al., 2007).

Neste sentido, definimos como referente empírico para este estudo os estudantes de 1º ciclo do ensino superior em regime de *e-learning*, adultos (maiores de 23). Assumimos a frequência deste regime de ensino como factor de inclusão social pela vertente da integração digital, na medida em que o ensino *online* exige competências específicas por parte do estudante. Precisamente por estas características consideramos que estes estudantes constituem um público privilegiado para investigar e conhecer as competências de literacia mediática dos adultos portugueses. Ou seja, colocando o enfoque empírico do presente estudo nesta população consideramos centrar-nos num grupo de indivíduos “médios” em termos do domínio das tecnologias da comunicação e da informação que é, pelo menos, instrumental. Demarcamo-nos, assim, de grupos populacionais marginais em relação à utilização das tecnologias: os indivíduos sem qualquer domínio; os indivíduos cujas qualificações implicam uma utilização expedita.

Através dos procedimentos analíticos utilizados pretendemos obter uma sistematização de diferentes dimensões e captar factores diferenciadores na experiência e no uso dos recursos mediáticos da sociedade em rede, por parte da população adulta portuguesa. Visando, assim, desocultar áreas estratégicas de intervenção e medidas de apoio ao desenvolvimento da literacia para os média, concretamente, os relacionados com os ambientes de aprendizagem virtual. Uma das dimensões a considerar prende-se precisamente com os contextos de aprendizagem formal em que estes indivíduos se encontram inseridos e onde as competências comunicacionais e colaborativas são fundamentais. Este tipo de competências inserem-se na linha do que White define como competências não digitais, mas que se aplicam ao espaço digital (2009).

As comunidades de aprendizagem *online* incorporam relações interpessoais e pedagógicas, processos de construção identitária e de mediação de conhecimento, construção conjunta de conhecimento, processos de aprendizagem colaborativa, etc. (Aires et al., 2007). Neste sentido, constituem espaços privilegiados de observação e análise no âmbito do presente projeto.

Nas comunidades de aprendizagem *online* os objectivos e interesses comuns relacionados com a (re)construção de processos e percursos formativos intencionais assumem formas diversas das tradicionais (ligadas a ambientes de interação face-a-face). Aires et al. (2007:159) defendem que:

“À comunidade virtual de aprendizagem vinculam-se: a negociação de objectivos, significados e identidades; os contextos de prática,

identidades de participação, regularidades de comportamento e de regras, reconhecimento tácito; a partilha, autenticidade e veracidade de informação e de conhecimento, sentido de pertença e de identidade, construção de conhecimento”.

Associa-se, assim, às comunidades virtuais de aprendizagem modalidades de ação comunicacional redefinidas e reguladas por valores partilhados, afinidades e parcerias construídas, bem como por sentimentos de amizade e conflito (Aires, et al., 2007). Daqui resultam implicações para os processos de ensino-aprendizagem, mas também para as competências de carácter transversal adquiridas pela necessidade de reconfigurar os papéis assumidos em cenários virtuais, fazendo emergir novas formas de interagir, de participar, novas rotinas, etc. Nestas competências transversais situamos aquelas que constituem o objeto de estudo da presente investigação, as competências de literacia mediática.

Em síntese, pretendemos conhecer o modo como os sujeitos implicados em comunidades virtuais de aprendizagem (formal, neste caso) aliam a um maior domínio instrumental das ferramentas tecnológicas e das plataformas mediadas, decorrente das formas de uso do virtual (estilos de aprendizagem), competências de literacia para os média. Interessa, pois, reconhecer os processos de fluência tecnológica, info-integração, visitante-residente e sapiência digital, inicialmente definidos, capazes de estimular nos sujeitos a leitura e análise crítica das mensagens mediáticas, mas incluindo, também, a produção desses mesmos conteúdos e formas de capacitar a voz cívica. Concordamos com Cardoso (2009) ao defender que a literacia para os média atualmente é um elemento essencial, necessário para a criatividade, para defender ideias e ideais, para criar alternativas, para transformar o real.

Referências

- Aires, L.; Azevedo, J.; Gaspar, I.; Teixeira, A. (2007). *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, C. M.; Gallego, D. J.; Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero.
- Barra, M. (2004). *Infância e Internet. Interações na rede*. Azeitão: Autonomia 27.
- Barros, D. M. V. (2011). *Estilos de Aprendizagem e o uso das Tencologias*. Coleção Colearn, Mato Grosso: KCM. (no prelo).
- Barros, D. M. V. (2005). Virtual Literacy: mediação para a informação e a aprendizagem R. Passos; G. C. Santos. (Org.). *Competência em Informação na Sociedade da Aprendizagem* (pp. 15-30). 2 ed. Bauru: Kairós.
- Cardoso, G.; Espanha, R.; Araújo V. (2009). *Da comunicação de massa à comunicação em rede*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G.; Espanha, R.; Araújo, V. (Orgs.) (2009). *Da comunicação de massa à comunicação em rede*. Porto: Porto Editora.

- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, A. M. R. (2002). Information Literacy for an Active and Effective Citizenship. *White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts*. Prague, The Czech Republic. Acedido em <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-fullpaper.pdf>
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online (Deliverable D3.2).
- Helsper, E. J.; Enyon, R. (2010, June). Digital Natives: where is the evidence?. *British Educational Research Journal*, 3, 503-520.
- Henriques, S. (2010). *Why to develop a critical reading of the newspaper? market journalism and media literacy*. Acedido em http://gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Why_todevelopacriticalreadingofthenewspaperMarketjournalismandliteacy.pdf
- MEDIAPRO (2006). *A European research project: the appropriation of new media by youth*. Final report. Brussels: EC.
- Oblinger, D. G.; Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. Washington, D.C.: EDUCAUSE.
- PONTE, C. (2009). Navegando na rede: contextos de comunicação *on-line* de crianças em Portugal. In G. Cardoso; F. R. Cádima; L. L. Cardoso, (Coords.). *Media, redes e comunicação* (pp. 277-298). Lisboa: Quimera.
- Ponte, C.; Cardoso, D. (2008). Generational gaps in internet use in Portugal at home and at school: implications for media literacy. Comunicação apresentada na secção Media Education and Research Section, *XXVI Conferência do IAMCR*, Estocolmo, 20 a 25 de Julho, (8 págs). Acedido em <http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/IAMCRCPDC.pdf>
- Prensky, M. (2009, February / March). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate – Journal of online education*, 5. Acedido em http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:0ZShhig6iGwJ:www.uh.cu/static/documents/TD/H.%2520Sapiens%2520Digital.pdf+digital+wisdom+innovate&hl=en&gl=uk&sig=AFQjCNHUCuhQEcooStoapyo4_2sBdAfFHQ
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6. Acedido em <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1>
- Sampaio, M. N.; Leite, L. S. (1999). *Alfabetização tecnológica do professor*. 4a. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Silverstone, R. (2002). Complicity and collusion in the mediation of everyday life. *New Literary History*, 4, 761-780.

Vieira, M. M. (Org.) (2007). *Escola, jovens e média*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

Willms, D.; Murray, S. (2007). *Gaining and losing literacy skills over the lifecourse*. Ottawa: Minister of Industry.

White, D. (2009). *Visitors & Residents*. Acedido em <http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2009/10/14/visitors-residents-the-video/>