

Dos livros aos ecrãs: a biblioteca escolar e a promoção da literacia para os *media* e a informação

Marisa Mourão

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Estudos de Comunicação e
Sociedade, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5662-3168>
marisavmourao@gmail.com

Sara Pereira

Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>
sarapereira@ics.uminho.pt

DOI: <https://doi.org/10.26512/rici.v19.n1.2026.59678>

Recebido/Recibido/Received: 2025-09-12

Aceito/Aceptado/Accepted: 2025-12-30

Publicado/Publicado/Published: 2026-02-20

Resumo

As bibliotecas escolares assumem uma multiplicidade de funções, que vão além da informação e nas quais se incluem também preocupações relativamente aos *media*. De acordo com a versão revista das diretrizes da International Federation of Library Associations and Institutions para as bibliotecas escolares, as principais atividades de um bibliotecário escolar incluem a literacia para os *media* e a informação. Neste sentido, partindo do caso português, neste artigo, pretendemos analisar o envolvimento das bibliotecas escolares na promoção da literacia para os *media* e a informação. Para isso, analisamos os projetos educativos de 425 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo estes complementados com entrevistas a diretores e/ou outros responsáveis de 15 agrupamentos. O estudo considera as escolas públicas de Portugal continental e os anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. Os dados mostram que a biblioteca escolar é um agente na promoção da literacia para os *media* e a informação, tanto em articulação disciplinar como em projetos próprios, embora o seu papel seja variável entre distintas instituições escolares. É sobretudo evidente preocupação com a literacia para a informação, mas não é esquecida a literacia digital e a literacia para os *media* entre as suas funções.

Palavras-chave: Bibliotecas escolares. Escola. Literacia para a informação. Educação para os *media*.

De los libros a las pantallas: la biblioteca escolar y la promoción de la alfabetización mediática e informacional

Resumen

Las bibliotecas escolares asumen múltiples funciones, que van más allá de la información y en las que también se incluyen cuestiones relacionadas con los medios de comunicación. Según la versión revisada de las directrices de la International Federation of Library Associations and Institutions para las bibliotecas escolares, las principales actividades de un bibliotecario escolar incluyen la alfabetización mediática e informacional. En este sentido, partiendo del caso portugués, en este artículo pretendemos analizar la implicación de las bibliotecas escolares en la promoción de la alfabetización mediática e informacional. Para ello, analizamos los proyectos educativos de 425 agrupaciones de escuelas y escuelas no agrupadas, complementados con entrevistas a directores y/u otros responsables de 15 agrupaciones. El estudio tiene en cuenta las escuelas públicas de Portugal continental y los años lectivos 2021/2022 y 2022/2023. Los datos muestran que la biblioteca escolar es un agente en la promoción de la alfabetización mediática e

informacional, tanto en articulación disciplinaria como en proyectos propios, aunque su papel varía entre las distintas instituciones escolares. Es especialmente evidente la preocupación por la alfabetización informacional, pero no se olvida la alfabetización digital y la alfabetización mediática entre sus funciones. **Palabras claves:** Biblioteca escolar. Escuela. Alfabetización informacional. educación sobre medios de comunicación.

From books to screens: the school library and the promotion of media and information literacy

Abstract

School libraries fulfil a multiplicity of functions that go beyond information and include concerns related to the media. According to the revised version of the International Federation of Library Associations and Institutions guidelines for school libraries, the main activities of a school librarian include media and information literacy. In this sense, based on the Portuguese case, in this article, we aim to analyse the involvement of school libraries in promoting media and information literacy. To this end, we analysed the educational projects of 425 school groups and non-grouped schools, complemented by interviews with directors and/or other people in charge of 15 groups. The study considers public schools in mainland Portugal and the 2021/2022 and 2022/2023 school years. The data show that school libraries play a role in promoting media and information literacy, both in the context of specific subjects and in their own projects. Although, their role varies between different educational institutions. There is a clear focus on information literacy, but digital literacy and media literacy are not overlooked among their functions.

Keywords: School libraries. Schools. Information literacy. Media education.

1 Introdução

A biblioteca escolar (BE) está associada à preparação para o exercício da cidadania (IFLA, 1999), visando uma formação integral dos estudantes (Rodrigues, 2000). Apresenta-se como um ponto de contacto com recursos impressos e digitais, como um espaço para a indagação colaborativa e de prática da cidadania, podendo os bibliotecários escolares alimentar, de modo único, o pensamento crítico e o envolvimento cívico (Bogel, 2014). Todd e Kuhlthau (2005), num trabalho sobre as BE de Ohio, referem-se a estes espaços como agentes de aprendizagem ativa. Como referem, “uma biblioteca escolar eficaz não é apenas informativa, mas transformacional e formativa” (Todd; Kuhlthau, 2005, p. 85).

A literacia para a informação está naturalmente ligada à sua missão (IFLA, 1999¹). Tendo estado na linha da frente na promoção da literacia para a informação, as BE viram, entretanto, ampliadas as suas funções, passando a preocupar-se com uma multiplicidade de literacias (Bogel, 2014). Nesta missão expandida, a literacia para os *media* e a informação (LMI) não é esquecida (Schultz-Jones; Oberg, 2015).

A literatura tem reconhecido essa expansão das funções das BE, mas a produção científica em torno das BE e LMI ainda é escassa. Um breve exercício de pesquisa na Scopus, realizado em julho de 2025, reforça esta ideia. Considerando título, resumo, palavras-chave e o

¹ O seu papel é anterior a este manifesto. Por exemplo, no caso da Polónia, “em 1983, foi formalizado o papel da biblioteca escolar como parte da escola dedicada a apoiar o trabalho dos professores. Nessa altura, o currículo da leitura e a educação para a informação foi introduzido, tornando os bibliotecários escolares responsáveis pela sua implementação” (Walczak-Niewiadomska, 2015, p. 280).

termo “school librar*”,obtemos 15.615 documentos. Acrescentando “information literacy”, obtemos1.011 documentos. Já se optarmos por “school librar* AND ‘media and information literacy’” são-nos devolvidos 19 documentos. Se, por outro lado, associarmos as BE à literacia mediática ou à educação para os *media* (media literacy OR media education), obtemos73 resultados. E com a literacia digital (digital literacy), temos 107. Naturalmente, estes são resultados brutos, que não foram refinados ou analisados, e não se pode ignorar o seu potencial enviesamento, devido à inclusão sobretudo de publicações do mundo anglo-saxónico na base de dados em questão². Todavia, os números associados a este pequeno exercício de pesquisa permitem-nos perspetivar a significativa expressão da literacia para a informação nos estudos até agora realizados sobre as BE e a ainda reduzida produção científica especificamente sobre a LMI neste âmbito específico do contexto escolar.

É precisamente sobre este eixo que se debruça o presente artigo. Considerando o caso português, procuramos analisar o envolvimento das BE na promoção da LMI nas escolas públicas de Portugal continental. Baseamo-nos, para isso, na análise de projetos educativos de 425 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, complementada por entrevistas aos diretores e/ou outros responsáveis de 15 agrupamentos.

2 Da literacia para a informação à literacia para os *media* e a informação

A literacia para a informação está associada à utilização competente dos recursos de informação, preocupando-se principalmente “com a maneira como a informação é tratada” (Leaning, 2017, p. 119). De acordo com uma das definições mais citadas, a da American Library Association, de 1989, a literacia para a informação associa-se à capacidade de “reconhecer quando a informação é necessária” e de “localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação necessária” (Campbell, 2008, p. 17). Focado no acesso, avaliação e uso da informação, em tempos, o conceito esteve orientado para publicações revistas por pares, mas foi expandido, incorporando atualmente todo o tipo de informação e de conteúdo (Moeller *et al.*, 2011).De acordo com Leaning (2017), “a literacia para a informação tem muito em comum com uma série de outras literacias e, em particular, com a literacia digital”, considerando inclusive que “existe uma sobreposição significativa entre a literacia digital, a literacia para a informação e outros campos, como a literacia tecnológica” (p. 118).

² Sobre o caso brasileiro podemos citar o estudo de Soares *et al.* (2022), desenvolvido a partir da questão “existem estudos que relacionam a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e a atuação do bibliotecário no âmbito da biblioteca escolar?” (p. 162). Trata-se de uma revisão bibliográfica de publicações que abordam esse tema, em bases de dados abertas, até o final de novembro de 2021. Os resultados apontaram para uma escassez de publicações.

Estas aproximações encontram-se também quando se pensa o conceito de literacia mediática. Se rastrearmos o conceito até às palavras de Aufderheide em 1993 e se considerarmos as definições apresentadas desde aí por diversos especialistas (Buckingham, 2005; Livingstone, 2004; Pérez Tornero; Varis, 2010), poderemos dizer que a literacia mediática se baseia em três dimensões: (a) acesso e uso; (b) leitura, compreensão, análise e avaliação crítica; e (c) competências comunicativas e de criação/produção de conteúdos. No conceito, são incluídos os diferentes tipos de *media* e pode considerar-se que envolve e engloba outras formas de literacia como a literacia digital (Varis, 2010). Ainda assim, é frequente vermos contrastadas a literacia mediática e a literacia digital. Apesar de não ser fácil encontrar definições consensuais e de se terem esbatido os limites que as distinguiam com a evolução tecnológica, é importante recordar que estas literacias têm origens distintas, encontrando-se a literacia digital originalmente ancorada na ciência da computação (Wuyckens *et al.*, 2022). Na distinção entre as duas literacias, a literacia digital tem sido maioritariamente apresentada em termos instrumentais, sem uma preocupação com o espírito crítico (Buckingham, 2020).

Durante muitos anos, a literacia para a informação e a literacia mediática percorreram caminhos diferentes. Todavia, tem vindo a ser assinalada a dificuldade em continuar a separá-las (Leaning, 2017; Livingstone *et al.*, 2008). Leaning (2017) argumenta a integração das duas disciplinas considerando a dificuldade de separar as duas formas de comunicação, o desperdício que é tê-las separadas nos currículos e o alinhamento dos seus interesses.

O conceito “literacia para os *media* e a informação” (LMI), popularizado no quadro do trabalho da UNESCO, ultrapassa, de certo modo, este problema. O conceito incorpora a literacia para a informação e a literacia mediática, indo além do que as terminologias significam individualmente para alcançar uma noção unificada (Wilson *et al.*, 2011). O termo evidencia o conjunto de literacias que reúne e procura harmonizá-las. Na ecologia revista e proposta pela UNESCO (Grizzle *et al.*, 2021), podemos encontrar uma ampla variedade de literacias, as quais trespassam os diferentes domínios da informação e dos *media*, incluindo quer meios tradicionais, quer digitais.

De acordo com a versão revista das diretrizes da International Federation of Library Associations and Institutions para as BE, entre as atividades centrais dos bibliotecários escolares inclui-se a LMI (Schultz-Jones; Oberg, 2015). Com efeito, é hoje expectável que os bibliotecários escolares assumam diversas funções (Merga, 2020). Num estudo em torno de requisitos e responsabilidades dos professores bibliotecários australianos, Merga (2020) mostra claramente como é uma posição complexa e com diversos requisitos. Além disso, como refere, “por exemplo, os professores bibliotecários ensinam tanto dentro como fora da biblioteca, fornecendo instruções sobre conteúdos típicos da biblioteca (por exemplo, literatura, literacia,

literacia para a informação, cidadania digital), ao mesmo tempo que são professores do currículo fundamental” (p. 900).

A necessidade de a BE ir além da literacia para a informação e de considerar também a literacia mediática tem vindo a ser salientada por diversos especialistas. Para Bogel (2014), “a literacia mediática, na prática e na filosofia, está intimamente alinhada com a missão central da biblioteca escolar”, sendo o acesso equitativo e a inclusão social temas particularmente ricos para a ação destes bibliotecários (p. 112). Já Mihailidis e Diggs (2010) consideram que a promoção da literacia mediática pode inclusive tornar a biblioteca mais relevante. Assim, perante o atual ambiente de informação, entendem que

o que pode reenergizar o papel da biblioteca neste ambiente é o seu foco em fornecer não só o acesso à informação — que já não requer um espaço físico concentrado —, mas também a orientação para aprender a tornar-se num utilizador ativo, envolvido, expressivo e capacitado dos *media* no quotidiano. (Mihailidis & Diggs, 2010, p. 286)

Além destes autores, podemos também mencionar a fundadora do Media Education Lab, Renee Hobbs, que tem salientado o papel da BE na promoção da literacia mediática (Hobbs, 2011, Hobbs *et al.*, 2019). A especialista aponta, portanto, para uma expansão de funções. Na obra que escreve com Liz Deslauriers e Pam Steager, refere-se que,

embora as funções de bibliotecário como disciplina se tenha centrado nos livros no passado, atualmente, a internet e a emergência da cultura digital estão a perturbar essa norma e a permitir que as funções de bibliotecário seja verdadeiramente uma profissão mais transdisciplinar. (Hobbs *et al.*, 2019, p. 20)

No quadro desta transdisciplinaridade, a LMI é, como dizíamos, inultrapassável e é já parte do quotidiano das BE. A sua inclusão nas suas práticas é visível nomeadamente através do estudo de Andrea da Silva (2021), localizado na Suécia, um trabalho qualitativo que inclui análise de documentos, observação e entrevistas. Sem ignorar a existência de um longo caminho a percorrer, mostra como os bibliotecários conseguiram desenvolver um modelo pedagógico para promover a LMI.

No caso português, a expansão das literacias a que dão resposta as BE também é uma clara realidade. Num estudo sobre a educação para os *media* na primeira década dos anos 2000 (Pinto *et al.*, 2011), as BE já eram identificadas agentes emergentes, apesar de ser uma atividade mais localizada e sem linhas de orientação explícitas. Entretanto, em 2012, foi publicado um referencial que, atualmente, guia a atividade das BE portuguesas, o *Aprender com a Biblioteca Escolar*, com uma edição revista de 2017 (Conde *et al.*, 2017). Este referencial surge no quadro da atividade da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), um programa que, em Portugal,

está a funcionar desde 1996. Foi lançado pelos Ministérios da Educação e da Cultura com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas nas escolas públicas de todos os níveis de ensino. A RBE, como o nome indica, funciona numa filosofia de rede, através de parcerias com diferentes agentes educativos. (Pereira; Toscano, 2021b, para. 9)

É no quadro das atividades da RBE que foi, então, lançado este instrumento de orientação. O referencial considera a literacia da leitura, a literacia mediática e a literacia para a informação, evidenciando a importância de diferentes domínios da LMI para a atividade das BE, quer de forma individual, quer em parceria, e em atividades quer de carácter curricular quer extracurricular.

Decorrido este percurso³, um estudo mais recente (Pereira; Toscano, 2021a) veio apontar para a consolidação do seu trabalho ao nível da LMI. Os dados têm, contudo, vindo a mostrar que nem todos os domínios são objeto de igual atenção. O trabalho de Pereira e Toscano (2021a), que teve por base a aplicação de um questionário *online*, dá-nos um importante contributo para conhecer este panorama geral. Perante 723 questionários válidos (53% da população de professores bibliotecários), e considerando os anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, mais de metade dos inquiridos diz ter realizado atividades no domínio da LMI. No quadro das mesmas, destaca-se a segurança e os riscos na internet e redes sociais, bem como o uso instrumental dos *media*. Estes dados podem ser complementados com os dos relatórios de implementação de *Aprender com a Biblioteca Escolar*. De acordo com o referente ao ano letivo 2022/2023 (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023), foram 1.599 as escolas a implementar o referencial, com 28.583 atividades. Quase a totalidade de escolas trabalharam a leitura (95%), a literacia para a informação foi trabalhada por 84% e a mediática por 71%, sendo a menos trabalhada, mas, ainda, com uma presença significativa.

É esta multiplicidade de preocupações que se pretende explorar no presente artigo, olhando para a LMI nas BE das escolas públicas portuguesas.

3 Metodologia

Este artigo pretende analisar o envolvimento das BE na promoção da LMI nas escolas públicas de Portugal continental, caracterizando a sua atividade. Para tal, parte-se da análise de projetos educativos de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo estes dados complementados com entrevistas a diretores e/ou outros responsáveis de agrupamentos. O

³ No caso português, além do referencial específico em torno da atividade das BE, há um conjunto de outros marcos na criação de orientações para a promoção da LMI no contexto escolar. Um panorama mais global deste percurso pode ser consultado em Mourão(2025), sendo de referir desde já a publicação do *Referencial de Educação para os Media* (2014), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017).

estudo considera as escolas públicas de Portugal continental e os anos letivos 2021/2022 e 2022/2023⁴, fazendo parte de um projeto sobre a situação da promoção da LMI no contexto escolar público português (Mourão, 2025).

Os projetos educativos, enquanto documentos estruturantes da atividade dos agrupamentos e escolas não agrupadas, permitem-nos fornecer um panorama global da realidade existente no contexto escolar português. Trata-se de documentos elaborados e aprovados pelos órgãos de gestão de cada agrupamento ou escola não agrupada, nos quais estão inscritas “as opções estruturantes de natureza curricular” (Portugal, 2018, Art. 19) e que têm “em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia” (Portugal, 2012, Art. 3). Os projetos educativos dão conta das prioridades e também de um conjunto de projetos e iniciativas desenvolvidos nas instituições, permitindo identificar políticas e práticas existentes e saber até que ponto a LMI é entendida como um elemento prioritário das BE, estabelecido nas políticas definidas pelas escolas, no quadro da sua autonomia.

A constituição da amostra dos projetos educativos resulta da disponibilização dos documentos no site dos estabelecimentos ou, quando não acessíveis, do seu envio pela direção, após contacto. Assim, dos 809 agrupamentos e escolas não agrupados existentes, analisa-se uma amostra de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas de diferentes regiões de Portugal continental, considerando-se, portanto, 52,53% da totalidade de unidades orgânicas existentes⁵.

A análise de conteúdo dos projetos educativos tem como base as categorias e subcategorias apresentadas na Tabela 1. No âmbito destas categorias, foram consideradas as menções implícitas e explícitas à LMI associadas ao âmbito da BE. As regras de codificação foram testadas e discutidas entre as duas autoras, a partir de exemplos aleatórios. A análise foi realizada com o auxílio do software MAXQDA (versão 24, sem AI Assist) e a fiabilidade intracodificador foi garantida.

Tabela 1. Categorias e subcategorias de análise dos projetos educativos

Categoria	Subcategoria
Menções gerais e objetivos da LMI	Literacia mediática

⁴ Considerando que as direções regionais são serviços dependentes dos governos regionais que não se regem pelos princípios da Direção-Geral de Educação, o presente estudo considera apenas Portugal continental. Os anos letivos em estudo foram selecionados tendo em consideração o período de desenvolvimento do projeto.

⁵ São 500 os documentos, considerando que, em alguns casos, os projetos educativos foram alterados de um ano letivo para o outro. Apenas se consideraram agrupamentos e escolas não agrupadas em que existia informação dos dois anos letivos. No caso da existência de mais do que um projeto educativo, foram combinados, considerando como unidade de análise o agrupamento ou escola não agrupada.

Meios	Literacia para a informação
	Literacia digital
	Outra menção genérica à LMI
	Cinema/vídeo
	Fotografia
	Internet/ <i>media</i> sociais
	Jornal
	Revista
	Rádio
	Televisão
Projetos/iniciativas	Publicidade
	<i>Media</i> escolares
	Outros projetos/clubes
Destinatários/públicos-alvo	Estudantes
	Professores
	Pessoal não docente
	Família
	Comunidade educativa
Referenciais	<i>Aprender com a Biblioteca Escolar</i>
	Outros referenciais

Os dados dos projetos educativos são complementados pelos de entrevistas semiestruturadas realizadas à direção e/ou a responsáveis identificados pela direção de 15 agrupamentos, selecionados a partir de amostragem por quotas. A seleção dos agrupamentos a entrevistar teve em consideração os projetos educativos e as diferentes regiões de Portugal continental. Foram incluídos agrupamentos das cinco regiões existentes em Portugal continental e com (a) menção explícita à LMI⁶, com (b) menção implícita e (c) sem qualquer menção aparente à LMI. Dos 27 agrupamentos contactados, obteve-se resposta positiva de 15.

A recolha de dados decorreu, via Zoom, no primeiro período do ano letivo 2023/2024, envolvendo 20 entrevistados, selecionados pelas direções dos 15 agrupamentos, perante a indicação de que o estudo se debruçava sobre a LMI no contexto escolar. Em alguns casos, as entrevistas foram feitas com mais do que uma pessoa presente, noutros, houve lugar a mais do que uma entrevista. O consentimento informado das entrevistas foi obtido por escrito e gravado no início da entrevista, com identificação opcional dos agrupamentos e dos entrevistados. O instrumento foi sujeito ao pedido de autorização à Direção-Geral da Educação de Portugal para realização de inquérito em meio escolar e foi aprovado.

As entrevistas foram gravadas, transcritas manualmente, e sujeitas a uma análise de conteúdo com auxílio do software MAXQDA (versão 24, sem AI Assist).

⁶ Considerou-se explícita a referência aos termos (a) literacia mediática, (b) para a informação, (c) digital e/ou (d) para os *media* e a informação.

4 Resultados

Nos seus projetos educativos, encontram-se menções que podem indiciar a promoção da LMI em 84,94% dos 425 agrupamentos e das escolas não agrupadas em estudo, incluindo-se nesta categoria menções explícitas às literacias incluídas no conceito de LMI, menções implícitas aos seus objetivos e projetos/iniciativas com potencial na promoção dessas literacias. A associação das BE a estas menções em torno da LMI surge em 34,82% da totalidade dos 425 agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise.

A nuvem de palavras das menções associadas à LMI no quadro do trabalho das BE (Figura 1⁷) permite-nos imediatamente observar a ênfase na informação e na leitura, mas também a referência aos *media* e, em particular, ao digital. O termo “alunos” enfatiza este público como foco da sua ação. E, por fim, os termos “desenvolvimento” e “formação” remetem-nos, desde logo, para uma ação não apenas informativa, mas também formativa da própria biblioteca, que se apresenta como um agente de aprendizagem ativa, como diriam Todd e Kuhlthau (2005). Não é ainda ignorado o seu papel na promoção da cidadania, encontrando-se o termo cidadania em 9,46% dos casos em que a BE está associada à LMI, cidadão(s) em 3,38% e cívica/os em 3,38%. Veja-se dois exemplos:

As bibliotecas escolares promovem a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e exercício da cidadania e o trabalho colaborativo entre os docentes e articulam projetos e atividades pedagógicas, contribuindo para a melhoria dos resultados escolares. Abertas à criatividade e ao conhecimento, estes espaços incentivam o trabalho em torno do livro, da leitura e das diferentes expressões associadas à leitura, da pesquisa e utilização da Web2.0 assumindo-se como lugar de construção pessoal e de formação de leitores críticos e autónomos. (145452⁸)

As bibliotecas do agrupamento enquanto espaços agregadores de conhecimento, recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania. (152936)

⁷ A nuvem de palavras apresenta as 20 palavras mais frequentes com uma frequência mínima de cinco e o tamanho das palavras é definido pelo número de documentos em que aparece.

⁸ Todos os agrupamentos e as escolas não agrupados são identificados com o código da unidade orgânica, já que encontramos, em locais distintos, unidades orgânicas com o mesmo nome.

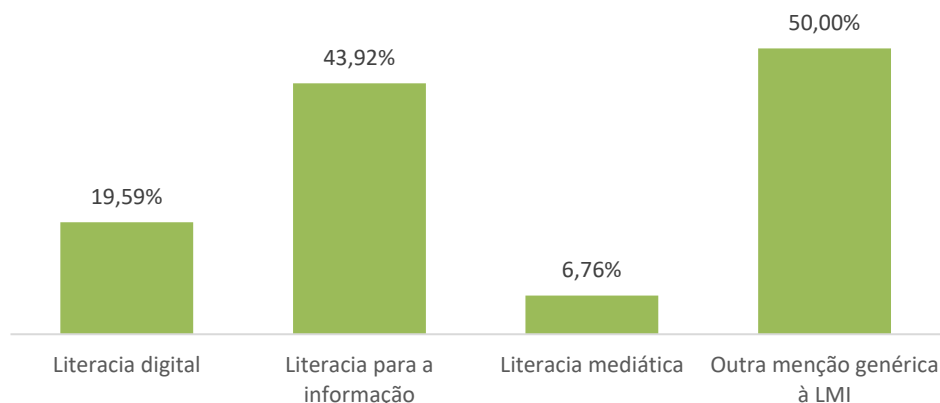
Figura 1. Nuvem de palavras das menções à LMI associadas ao trabalho da biblioteca escolar nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 148)



Olhemos, agora, para cada um dos diferentes aspetos da atividade das BE em torno da LMI, procurando caracterizá-la. Começamos pelas literacias promovidas no quadro da ecologia da LMI⁹. Como já é sugerido pela nuvem de palavras, há efetivamente uma expansão das preocupações para além da informação. Se olharmos para a frequência com que as BE são associadas à promoção de distintas literacias no quadro da LMI (Figura 2), torna-se evidente esta expansão das preocupações, mas sobretudo a sua associação às menções genéricas do conceito “literacia para os *media* e a informação” e à literacia para a informação em particular.

⁹ Incluem-se, na codificação, menções explícitas às literacias e implícitas aos seus objetivos. Apesar de se admitir que, em certas situações, se conjugam diversas literacias — motivo pelo qual consideramos tão útil o conceito de LMI —, nem todas as literacias da ecologia têm a mesma expressão nos projetos educativos, pelo que a distinção é feita, à luz do quadro teórico, considerando-se as literacias (a) mediática, (b) para a informação e (c) digital. A subcategoria “outra menção genérica à LMI” refere-se casos em não há uma referência exclusiva e específica de uma literacia, como quando é referido explicitamente o conceito de LMI.

Figura 2. Frequência com que a biblioteca escolar é associada à promoção de distintas literacias nos projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas em análise (n = 148)



De forma global, sobressaem menções genéricas à promoção da LMI. A tipologia de excertos pode ser ilustrada pelos seguintes exemplos:

A atuação da Biblioteca Escolar integra todas as bibliotecas do agrupamento e tem por objetivos primordiais apoiar as aprendizagens, promover e desenvolver as literacias da leitura, da informação e dos *media*, e contribuir para a formação de leitores críticos e cívicos. (130229)
As atividades da Biblioteca centram-se, essencialmente, na formação para as literacias da informação e dos *media*. (160507)

Nesta menção genérica, além do termo “literacia para os *media* e a informação”, encontram-se outros derivados como “literacia da informação, dos *media* e digital”, mas também “literacias da leitura, da informação e dos *media*”. Esta última formulação, provavelmente, é reflexo do referencial que enquadra a atividade das BE em Portugal, o *Aprender com a Biblioteca Escolar*, que considera essa ideia. Como mencionado anteriormente, este referencial, publicado em 2012, guia a atividade das BE portuguesas e considera a literacia da leitura, a literacia mediática e a literacia para a informação. A importância deste documento na atividade das BE é sublinhada pelo número de vezes que surge nos documentos em análise. Entre os referenciais mencionados nos projetos educativos, este é o mais citado, apesar de existirem muitos outros no contexto português, nomeadamente no quadro de diferentes domínios da educação para a cidadania. Se olharmos para a totalidade dos 425 agrupamentos e escolas não agrupadas em análise, nos projetos educativos, encontramos de forma pouco frequente a menção a referenciais: presente em apenas 14,35%. Ainda assim, o *Aprender com a Biblioteca Escolar* é aquele que surge com maior frequência, mesmo quando comparado com

menções a um conjunto de outros documentos deste tipo. O *Aprender com a Biblioteca Escolar* é mencionado por 9,65% dos agrupamentos e escolas não agrupadas. Já todos os restantes documentos deste tipo — em que se incluem diversos referencias e de distintas temáticas — apenas surgem em 5,65% dos casos. Este resultado aponta, em termos comparativos, para a difusão do referencial. Note-se, ainda, que os projetos educativos são documentos estruturantes das instituições, o que sublinha a importância deste referencial nas instituições educativas que o mencionam.

Nos casos em que conseguimos diferenciar as distintas literacias, verificamos nem todos os domínios são objeto de igual atenção, sublinhando-se os resultados de estudos anteriores (Pereira; Toscano, 2021a; Rede de Bibliotecas Escolares, 2023). Na distinção entre a literacia para a informação, mediática e digital, é sem dúvida a literacia para a informação que se destaca. Encontram-se sobretudo menções explícitas ao termo, sendo também frequentemente sublinhada a ideia de competências, como ilustram os seguintes excertos: “desenvolver competências e hábitos de trabalho na consulta, no tratamento, na produção e na difusão de informação”(135045); “a biblioteca promove o trabalho de pesquisa e a produção de documentos em diferentes suportes e linguagens, facilita a aquisição de competências de informação”(161561); “apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação” (152742). Há também, apesar de raras, referências ao uso ético da informação de forma geral, assim como referências mais específicas a respeito dos direitos de autor (por exemplo, “desenvolver competências e hábitos de trabalho baseados na pesquisa, tratamento e produção de informação, respeitando os direitos de autor”; 151841).

Perante as três literacias discriminadas, depois da literacia para a informação surge a literacia digital. Mais uma vez, além de menções explícitas ao termo, é frequente a menção ao desenvolvimento de competências digitais, como por exemplo: “iniciativas promovidas pelas bibliotecas escolares na aquisição de hábitos de leitura e no desenvolvimento de competências digitais e de literacia” (172030); “promover atividades de apoio ao currículo e de desenvolvimento de competências digitais” (151841).

Por fim, a literacia mediática é aquela que, individualmente, tem menos expressão no quadro do trabalho das BE em estudo. Além da menção explícita aos conceitos de literacia mediática e educação para os *media*, encontram-se, muito pontualmente, menções ao uso ético e responsável dos *media* e ao desenvolvimento de competências de comunicação.

Em escassos casos, surgem referências a meios específicos no quadro da atividade da BE em torno da LMI. Nesses casos, há menções ao jornal escolar (4,73% dos 148 casos em que a BE se associa à LMI) —vendo-se a BE envolvida na produção deste meio de comunicação — e menções ao cinema (2,70%), por via da iniciativa nacional Plano Nacional de Cinema (um projeto

português de âmbito nacional no quadro do cinema) e de ciclos/sessões de cinema. A referência à televisão e à rádio surge apenas num caso, encontrando-se a BE associada a um clube de rádio e televisão. Estes resultados indiciam o envolvimento pontual da BE em projetos ou iniciativas em torno dos *media*. Além de meios de comunicação escolares e das atividades relacionadas com o cinema, identifica-se ainda a associação destes espaços a iniciativas do Centro de Sensibilização Segura Net (1,35%), o qual “proporciona às instituições e agentes educativos, através das suas iniciativas, campanhas, materiais e recursos, possibilidades diversas de integrar no currículo escolar e em vários cenários de aprendizagem a efetiva implementação da literacia digital e mediática” (Pereira; Moura, 2022, p. 13).

Será igualmente de notar que, tal como seria de esperar, a BE não é alheia à sala de aula, portanto, tem um papel além do espaço físico da biblioteca, como se pode observar no seguinte exemplo: “dinamizar as atividades da BE em articulação com as práticas letivas em sala de aula, ao nível da promoção das literacias, do tratamento da informação, da pesquisa e da aplicação de metodologias de trabalho/estudo” (151245). Este tipo de menções é raro (6,06% dos 148 casos em que a BE se associa à LMI), ainda assim, não podemos ignorar que os projetos educativos são documentos estruturantes e não orientados para detalhar o ocorrido de modo particular em cada sala de aula. Nos casos em que surge permite-nos, todavia, perceber que este papel tem em consideração quer a informação, quer os *media* em geral e o digital em particular.

No que se refere aos destinatários, nos casos em que são mencionados de forma explícita, percebemos que são essencialmente estudantes (com menção explícita em 17,57% dos 148 documentos referentes à BE), desde o pré-escolar ao ensino secundário, considerando-se, mais uma vez, quer o domínio da informação, quer dos *media* (incluindo o digital).

Para aprofundar a nossa compreensão sobre o papel e modo de funcionamento das BE, é necessário recorrer às entrevistas nos 15 agrupamentos de Portugal continental. São estas entrevistas que nos permitem compreender os distintos papéis que podem assumir. Em dois dos 15 agrupamentos envolvidos na fase de entrevistas, a BE apresenta-se como um elemento central em torno do qual se desenvolvem as atividades de LMI do agrupamento. Isto seria desde logo expectável mesmo antes das entrevistas, já que, nesses dois casos, a direção indicou as professoras bibliotecárias para serem as entrevistadas, sendo, portanto, identificadas como responsáveis pela LMI na sua instituição¹⁰. Assim, a promoção da LMI, nestes dois

¹⁰ Além de elementos associados às direções, foram entrevistadas pessoas da coordenação de projetos, da coordenação da estratégia de educação para a cidadania, da coordenação do Plano Nacional das Artes e professoras bibliotecárias. Recorde-se que a seleção dos entrevistados ficou a cargo da direção do agrupamento.

agrupamentos, centra-se na ação das professoras bibliotecárias e desenvolve-se a partir das BE, cuja ação acaba por se estender por uma multiplicidade de atividades e contextos, envolvendo projetos específicos e estendendo-se também ao contexto de sala de aula, mostrando, mais uma vez, como o seu papel não se limita ao espaço físico da BE. Nestes dois casos, é visível uma ação de quase militância das professoras bibliotecárias que impulsiona as práticas do agrupamento. Num deles, o papel da BE enquanto força motriz do desenvolvimento da LMI no contexto escolar é particularmente evidente. É a partir da BE que se começou a preparar de uma estratégia formal no quadro da LMI, a única estratégia existente entre os 15 agrupamentos envolvidos nas entrevistas. A ação da BE deste agrupamento estende-se pelas áreas disciplinares e pela estratégia de educação para a cidadania da escola, apresentando-se como um agente facilitador e de apoio aos restantes docentes:

os professores têm um currículo que acabam por ter que cumprir e depois também não... Digamos que estas questões não entram muito nos domínios, nem nos conteúdos e, se não for alguém exterior a levar e a complementar os conteúdos das suas aulas com o que podem, o que existe além do que têm para dar, então, é difícil, porque é também muito trabalho (...). E depois temos as aulas de cidadania, que, com o professor, obviamente, mas aí exploramos muito outras questões. (...) Lá está, é a dificuldade das pessoas, elas olham para aquilo: “o que é que eu vou dar com isto?”. E sentem dificuldade, efetivamente, não é? Não é fácil e, nesse âmbito, a biblioteca entra. Aí ajuda um pouco, mas não é fácil. Eu acho que não é fácil para ninguém precisamente porque não é uma matéria que esteja ali a ser abordada sempre ou que se domine, principalmente, que se tenha domínio sobre, portanto, aí acho que a biblioteca faz... Presta uma boa ajuda aos colegas e eles recebem-na de braços abertos. (160520)

Noutros três agrupamentos, vemos a BE como um dos eixos em torno dos quais se vai desenvolvendo a LMI. Ou seja, a BE encontra-se entre distintos âmbitos centrais na promoção destas competências. Esta conjunção é especialmente bem ilustrada numa das entrevistas: “como é que aqui articulamos [a promoção da LMI]? Continuamos ainda com o Português, a cidadania veio-nos também facilitar, porque, além de ter um domínio nessa área, articula, e depois a biblioteca escolar. Nós temos aqui um bocadinho, no agrupamento, este triângulo” (170331). Já noutros três agrupamentos, a BE surge apenas como recurso completar ou de apoio à promoção da LMI, não sendo elemento fundamental, e, noutros três, é referida a existência de atividades de promoção da LMI de forma mais avulsa no quadro do trabalho da BE.

Pela conjugação destes casos, é evidente a multiplicidade de papéis assumidos pela BE, que nem sempre se apresenta como agente central na promoção da LMI, mas cujo potencial raramente é ignorado. Assim, não sendo negado o seu importante papel na promoção da LMI, o seu nível de intervenção vai variando, não havendo um modo exclusivo de funcionamento.

5 Discussão e considerações finais

As BE apresentam-se como um agente ativo na promoção da LMI no contexto escolar português, tal como já apontado por estudos anteriores, que sinalizavam a emergência e a consolidação do seu trabalho neste domínio (Pereira; Toscano, 2021a; Pinto et al., 2011). Apesar de o seu papel não ser sempre o mesmo nos distintos agrupamentos e escolas não agrupadas, a LMI é uma área de trabalho das BE, em articulação disciplinar e em projetos próprios. Nos projetos educativos, a BE está associada a menções que indiciam a promoção da LMI em 34,82% dos 425 agrupamentos e escolas não agrupadas em estudo. Nos restantes projetos educativos em que não se encontra esta associação entre a BE e a LMI, encontramos casos em que apenas se refere a existência da BE ou em que se refere o seu envolvimento na promoção de literacias, sem especificar quais. Assim, não se exclui a possível existência de atividades em torno da LMI noutras BE para além destes 34,82% casos. Nos casos em que encontramos a associação da BE à LMI, a sua inscrição nos projetos educativos — documentos estruturantes que incluem as prioridades das escolas — sugere que a LMI é entendida como um eixo prioritário das BE.

De modo global, poderemos entender as BE como agentes de aprendizagem ativa, como diriam Todd e Kuhlthau (2005), tendo uma ação formativa e (potencialmente) transformativa também no que à LMI diz respeito e sendo as suas ações essencialmente destinadas aos estudantes, desde o pré-escolar ao ensino secundário. O próprio conceito de LMI — nesta formulação exata ou noutra similar — parece já ser parte do discurso associado a estas bibliotecas, surgindo em metade dos 148 casos em que as BE estão associadas as menções implícitas ou explícitas em torno da LMI. No caso português, esta apropriação não será alheia à disseminação do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*, que guia a atividade das BE portuguesas e que considera também a literacia mediática e a literacia para a informação.

Os dados mostram, contudo, que nem todos os domínios da LMI são objeto de igual atenção, na linha do que já tinha sido verificado noutros estudos sobre o contexto escolar português (Pereira; Toscano, 2021a, Rede de Bibliotecas Escolares, 2023). Procurando distinguir os diferentes domínios trabalhados no quadro da LMI, percebe-se que efetivamente as BE se ocupam de multiplicidade de literacias, como diria Bogel (2014). Contudo, como seria de esperar, há uma ênfase na literacia para a informação. Inclui-se, neste domínio, o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação e difusão de informação, sendo mais rara, apesar de existente, a menção ao uso ético da informação. Os resultados alinham-se com os do relatório de implementação do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* referente ao ano letivo 2022/2023 (Rede de Bibliotecas Escolares, 2023), que também mostrava que a literacia para a informação tinha sido a trabalhada por mais escolas.

De modo global, a literacia digital será a segunda mais frequente, depois da literacia para a informação. Neste quadro, apenas se encontram menções genéricas ao desenvolvimento de competências digitais, que não nos permitem aprofundar o conteúdo. Ainda assim, a expressão da literacia digital no quadro das atividades das BE não é surpreendente se se considerar que a “segurança e riscos na internet e nas redes sociais” representa 31% do total das atividades reportadas pelos professores bibliotecários no estudo de Pereira e Toscano (2021a). Os resultados de Pereira e Toscano (2021a) apontavam para uma abordagem protetora face aos *media*. No caso do presente estudo, como referido, as menções genéricas apresentadas não nos permitem determinar esta orientação, sendo esta uma questão potencialmente relevante para futuros estudos que pretendam continuar a mapear a evolução deste campo.

A literacia mediática, de forma individual, é aquela que tem menos expressão. Enquadram-se, nesta categoria, práticas de promoção de um uso ético e responsável dos *media* e o desenvolvimento de competências de comunicação. Contudo, neste domínio, além da menção explícita a esta literacia ou implícita aos seus objetivos, importa considerar a existência de projetos e iniciativas associados aos *media* no quadro da atividade das BE. Apesar da sua existência marginal, neste domínio, vemos como as BE se podem associar à produção dos *media* escolares e até a iniciativas no quadro da literacia fílmica.

Por fim, às entrevistas trazem-nos algumas pistas sobre os distintos papéis e modos de funcionamento que BE pode ter na promoção da LMI no contexto escolar. Mostram como o seu lugar é variável entre os agrupamentos, percebendo-se que a BE, nos casos em que tem um papel no domínio da LMI, pode atuar como:

- o elemento central em torno do qual se desenvolvem todas as atividades de LMI;
- um dos eixos prioritários da atuação; ou
- um recurso completar ou de apoio, com uma expressão mais modesta.

As entrevistas dão ainda conta de uma ação de quase militância das duas professoras bibliotecárias que foram entrevistadas, que se apresentam como agentes mobilizadores da ação dos colegas e do agrupamento como um todo.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do financiamento UID/00736/2025: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Referências

AUFDERHEIDE, P. **Media literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Washington: Aspen Institute, 1993. 44p.

BOGEL, G. School libraries, media literacy, and the potential for civic engagement. In: ABREU, B. S.; MIHAILIDIS, P. (Ed.). **Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives**. Nova Iorque: Routledge, 2014. p.100–115

BUCKINGHAM, D. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. **Digital Education Review**, v. 37, p. 230–239, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BUCKINGHAM, D. **The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom**. Londres: Ofcom, 2005. 75p.

CAMPBELL, S. Defining information literacy in the 21st century. In: LAU, J. (Ed.). **Information literacy: International perspectives**. The Hague: K-G-Saur, 2008. p.17–26

CONDE, E.; MENDINHOS, I.; CORREIA, P. **Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário**. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2017. 132p.

GRIZZLE, A.; WILSON, C.; TUAZON, R.; CHEUNG, C. K.; LAU, J.; FISCHER, R.; GORDON, D.; AKYEMPONG, K.; SINGH, J.; CARR, P. R.; STEWART, K.; TAYIE, S.; SURAJ, O.; JAAKKOLA, M.; THÉSÉE, G.; GULSTON, C. **Media and information literate citizens: Think critically, click wisely**. Paris: UNESCO, 2021. 403p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>. Acesso em: 19 jul. 2025.

HOBBS, R. Keynote empowering learners with digital and media literacy. **Knowledge quest**, v. 39, n. 5, p.12-17, 2011.

HOBBS, R.; DESLAURIERS, L.; STEAGER, P. **The library screen scene: Film and media literacy in schools, colleges, and communities**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2019. 367p.

IFLA. **Manifesto IFLA/Unesco para biblioteca escolar**. IFLA, 1999. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

LEANING, M. **Media and information literacy: An integrated approach for the 21st century**. Cambridge: Chandos Publishing, 2017. 144p.

LIVINGSTONE, S. What is media literacy? **Intermedia**, v. 32, n. 3, p. 18-20, 2004.

LIVINGSTONE, S.; VAN COUVERING, E.; THUMIN, N. Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical, and methodological issues. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (Ed.). **Handbook of research on new literacies**. Nova Iorque: Routledge, 2008. p.103–132

MERGA, Margaret K. School librarians as literacy educators within a complex role. **Journal of Library Administration**, v. 60, n. 8, p. 889-908, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1820278>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MIHAILIDIS, P.; DIGGS, V. From information reserve to media literacy learning commons: Revisiting the 21st century library as the home for media literacy education. **Public Library Quarterly**, v. 29, n. 4, p.279-292, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01616846.2010.525389>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MOELLER, S.; JOSEPH, A.; LAU, J.; CARBO, T. **Towards media and information literacy indicators**. Paris: UNESCO, 2011. 53p.

MOURÃO, M. **A literacia para os *media* e a informação no contexto escolar português: estudo sobre práticas e políticas em instituições de ensino público**. 2025. 374p. Tese (Doutorado) — Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/97084>. Acesso em: 26 nov. 2025.

PEREIRA, S.; MOURA, P. **Estudo de impacto das iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet**. Lisboa: Direção-Geral de Educação, 2022. 213p.

PEREIRA, S.; TOSCANO, M. **Literacia mediática nas bibliotecas escolares**. Braga: MILObs, 2021a. 33p.

PEREIRA, S.; TOSCANO, M. Media and Information Literacy in school libraries in Portugal: mapping practices to improve policies. **Revue française des sciences de l'information et de la communication**, n.22, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rfsic.10993>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PÉREZ TORNERO, J. M.; VARIS, T. **Media literacy and new humanism**. Moscovo: Unesco, 2010. 136p.

PINTO, M.; PEREIRA, S., PEREIRA, L.; FERREIRA, T. D. **Educação para os *media* em Portugal: Experiências, actores e contextos**. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011. 234p.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018. Dispõe sobre Determinação do currículo dos ensinos básico e secundário e dos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens - Capítulo I. **Diário da República**, Lisboa, n. 129/2018, 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. **Diário da República**, Lisboa, n. 126/2012, p. 3340 - 3364, 2012.

REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES. **Referencial Aprender com a biblioteca escolar: Relatório de implementação 2022-23**. REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 2023. Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/3960.html> 2023. Acesso em: 19 jul. 2025.

RODRIGUES, A. A biblioteca escolar e os programas de português. In: SEQUEIRA, M. F. (Ed.). **Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000. p.43–50.

SCHULTZ-JONES, B.; OBERG, D. **IFLA school library guidelines**. International Federation of Library Associations and Institutions, 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, A. da. Alfabetização midiática e informacional na Suécia: a chave da democracia e o papel do bibliotecário como mediador. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 14, n. 2, p.501–514, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rici.v14.n2.2021.36503>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOARES, L. V. de O.; LUCE, B. F.; ESTABEL, L. B. A implementação da alfabetização midiática e informacional pelo bibliotecário no âmbito das bibliotecas escolares. **Ciência da informação**, v.51, n.3, p. 159-172, 2022. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5985>. Acesso em: 19 jul. 2025.

TODD, R.; KUHLETHAU, C. C. Student learning through Ohio school libraries, Part 1: How effective school libraries help students. **School Libraries Worldwide**, v. 11, n. 1, p. 63-88, 2005.

VARIS, T. Understanding media literacy. In: CARLSSON, U. (Ed.). **Children and youth in the digital media culture: From a Nordic horizon**. Göteborg: Nordicom, 2010. p.75–84.

WALCZAK-NIEWIADOMSKA, A. Media education as an important part of library services in Poland. In: KOTILAINEN, S.; KUPIAINEN, R. (Eds.). **Reflections on media education futures: Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014**. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2015. p.279–289.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. K. **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris: UNESCO, 2011. 191p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>. Acesso em: 19 jul. 2025.

WUYCKENS, G.; LANDRY, N.; FASTREZ, P. Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. **Journal of Media Literacy Education**, v. 14, n. 1, p. 168-182, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12>. Acesso em: 19 jul. 2025.